



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



**SZANSE I ZAGROŻENIA
W PROCESIE INTEGRACJI
EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI
EDUKACJI ELEMENTARNEJ**

W stronę przywództwa...

Redakcja naukowa

Mirosław J. Śmiałek

Poznań-Kalisz

2011

Recenzenci

Prof. dr hab. Jerzy Modrzewski

Prof. dr hab. Ewa Ziakova

SPIS TREŚCI

ROZDZIAŁ I. DYLEMATY W PROCESIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Małgorzata M. Ptak, *Pedagogiczna mądrość i przywództwo w przestrzenności edukacyjnej*

Ewelina Poniedziałek, *Dylematy różnych poziomów polskiej edukacji*

Samanta Kowalska, Marian Walczak, *Oświata województwa wielkopolskiego w 2010 roku w świetle danych statystycznych*

Krystyna Marzec-Holka, *Polska wieś w obronie małych szkół- perspektywa kapitału społecznego*

Magdalena Joachimowska, *Działania społeczne w lokalnej przestrzeni edukacyjnej na poziomie elementarnym (wizja – realizacja - ewaluacja)*

Karol Mausch, *Rozwój poznawczo – emocjonalny nauczycieli*

Kamila Lorek, *Szanse i bariery rozwoju nauczyciela (zdolnego)...*

Ewa Ryś, *Rozwój i socjalizacja emocji we wczesnym dzieciństwie*

Marianna Styczyńska, *Przedszkole, ale jakie ... ?*

Juliusz Protazy Grzybowski, *Szkoła niewolników*

ROZDZIAŁ II. ZDROWIE I KREATYWNOŚĆ W PROCESIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Ewa Syrek, *Konteksty pedagogiki zdrowia -edukacja zdrowotna dzieci w kształceniu wczesnoszkolnym*

Katarzyna Borzucka – Sitkiewicz, Katarzyna Kowalczevska-Grabowska, *Propozycje dotyczące szkolnej promocji zdrowia w krajach unii europejskiej (w kontekście ochrony zdrowia psychicznego i rozwijania umiejętności życiowych uczniów)*

Ewa Roman, *Rola nauczyciela w procesie współczesnego wychowania zdrowotnego*

Anna Dąbrowska, *Dzieci z wadą słuchu w procesie edukacji elementarnej. Casus polski*

Izabela Plieth – Kalinowska, *Specjalne potrzeby uczniów na początkowym etapie edukacji*

Dorota Frątczak, *Twórczość plastyczna dziecka w wieku wczesnoszkolnym w opinii rodziców*

Halina Guzy-Steinke, *Baśnie magiczne i bajki animowane w procesie wychowania*

Justyna Dymalska, *Oddziaływania muzykoterapeutyczne jako szansa budowania relacji podmiotowych w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*

Małgorzata M. Ptak, *Uczymy się chwalić nie chwaląc się*

Paulina D. Gawrońska, *Warsztat z siebie*

WPROWADZENIE

Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej oczywistym stało się dostosowywanie wielu aktów prawnych, przepisów, rozporządzeń i uregulowań do wymogów unijnych. Także przestrzeń edukacyjna nie pozostała na uboczu tych zmian. Z tą przestrzenią wiązana jest wielka odpowiedzialność za rozwój człowieka jako osoby ludzkiej, za jego wzrastanie, za wyposażenie w zdolności życiowe, za budowanie zespołów ludzkich, grup społecznych, środowisk lokalnych, wreszcie całych społeczeństw.

Ten długi proces, to integracja europejskiej przestrzeni oddziaływań społecznych. Jedną z najważniejszych przestrzeni jest edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, którą można nazwać także elementarną.

W integracji europejskiej przestrzeni edukacji elementarnej niezbędny jest udział przede wszystkim pedagogów, specjalistów, teoretyków i praktyków w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Warto rozpocząć od przeglądu i wzbogacenia teoretycznych podstaw i kontekstów integracji europejskiej przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Trudno sobie wyobrazić integrację bez wymiany doświadczeń, zarysowania potrzeb i pól badawczych ilustrujących kondycję oraz dynamikę funkcjonowania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zróżnicowanych przestrzeniach lokalnych. W zjednoczonej Europie przy tak wielkim zróżnicowaniu narodowościowym, kulturowym i tożsamościowym niezbędnym staje się wykazanie szans i zagrożeń integracji europejskiej przestrzeni edukacji na poziomie elementarnym oraz wskazanie możliwości i szans doskonalenia nowoczesnej europejskiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z kompetencjami językowymi.

W związku z tym pojawia się wiele obszarów dyskusyjnych, bardzo ważnych w integracji europejskiej przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w których zawiera się następująca problematyka:

- *Europejska (nie)uniformizacja przestrzeni edukacyjnej na poziomie elementarnym, z czynnikami: cywilizacyjnym, infrastrukturalnym instytucjonalnym, prawnym, politycznym ekonomicznym, technologicznym, sytuacyjnym, stratyfikacyjnym, kulturowym oraz aksjologicznym.*
- *Zróźnicowanie, fragmentaryzacja i identyfikacja przestrzeni edukacyjnej w jej geograficzno-konkretnym wymiarze, w szczególności zaś geograficzno-ekologiczne właściwości, kondycja ekonomiczna, lokalny kapitał kulturowy oraz zarządzanie, a także problem nacisków i pułapek demograficznych.*
- *Konkretyzacja obszarów działań i form organizacyjnych europejskiej przestrzeni edukacyjnej na poziomie elementarnym, chodzi tu zwłaszcza o podmioty edukacji orientującej, identyfikującej, praktycznej, ludycznej, także o wielokulturowość, o edukację zintegrowaną oraz lokalne siły społeczne w powiązaniu z efektywnością edukacji w sieci przedszkoli i szkół*.*
- *Mądrość i uczciwość pedagogiczna w integracji europejskiej przestrzeni edukacyjnej na poziomie elementarnym, gdyż, co wyraźnie trzeba zaznaczyć, wyzwaniem czasu są „edukacja w mądrości” i „do mądrości wyboru” oraz wrażliwość i racjonalność w ocenie zagrożeń blokad rozwojowych.*
- *Prowadzenie i przywództwo w relacjach podmiotowych współczesnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej na poziomie*

elementarnym, a zwłaszcza oczekiwania społeczne związane z ważnymi pytaniami (chyba zbyt rzadko podejmowanymi w pedagogice):

- kiedy i w jakich sytuacjach prowadzenie w edukacji?
- kiedy i w jakich sytuacjach przywództwo na drogach życiowego rozwoju?
- jak ważny jest tutoring i inne metody przewodzenia (w) lokalnej przestrzeni elementarnej edukacji?

▪ *Dziecięce preferencje, wybory, identyfikacje u podstaw problematyki pedagogicznego przywództwa**.

W proponowanym opracowaniu zbiorowym przedstawiane treści zostały umiejscowione w dwóch rozdziałach:

- I. Dylematy w procesie integracji europejskiej edukacji elementarnej
- II. Zdrowie i kreatywność w integracji europejskiej edukacji elementarnej

Jest to początek szerokiej dyskusji praktyków i teoretyków zainteresowanych powodzeniem europejskiego projektu naukowego w zakresie edukacji wczesnoszkolnej z przedszkolną z językiem angielskim, realizowanym na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Głównym celem tego projektu jest wypracowanie modelowych rozwiązań dotyczących studiowania na kierunku i specjalności o takiej właśnie nazwie, cieszącym się wielkim zainteresowaniem kandydatów na nauczycieli w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, na terenie południowej Wielkopolski.

Jest to pierwsze opracowanie zwarte (monografia) związane z tym projektem naukowym.

Następne będzie zawierało także treści związane z sygnalizowanymi obszarami zainteresowań praktyków i teoretyków edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zwłaszcza z szansami i zagrożeniami integracji, tej ważnej, europejskiej przestrzeni.

Takie solidnie wypracowane, modelowe, rozwiązania z pewnością mogą owocować w dalszej europejskiej edukacji, na różnych poziomach.

Odnoszę wrażenie, że powyższa problematyka dotychczas nie znalazła należnego jej miejsca w debatach nad zmianami dotyczącymi wypracowania modelowych rozwiązań w najważniejszej przestrzeni edukacyjnej, przestrzeni edukacji elementarnej.

*te fragmenty wprowadzenia zostały napisane pod wpływem (wrażeniem) wielu dyskusji z profesorem Jerzym Modrzewskim, pedagogiem społecznym w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza.

ROZDZIAŁ I
DYLEMATY
W PROCESIE INTEGRACJI
EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI
EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Małgorzata M. Ptak

PEDAGOGICZNA MĄDROŚĆ I PRZYWÓDZTWO

W PRZESTRZENNOŚCI EDUKACYJNEJ

Współczesny dynamizm edukacyjny sprawił, że pedagogika „stawia” coraz trudniejsze pytania deontyczne wynikające z przestrzeni jej działania i konstruowania polskiej szkoły. W polskiej przestrzeni edukacyjnej, w 2000 r. rozpoczęła się zakrojona na wiele lat reforma obejmująca wszystkie profile szkół powszechnych. Najgłębsze przemiany dokonały się w strukturze szkoły podstawowej i w utworzonych gimnazjach, bowiem zapoczątkowały wiele przemian kulturowo – społecznych w tych nowych środowiskach edukacyjnych. Przewartościowały naukę w szkołach średnich. Oczywistym stało się, że obecność nauczyciela i jego rola pedagogiczna także uległy transformacji obyczajowej, kulturowej i aksjologicznej na wielu poziomach edukacyjnych. Reforma wygenerowała wiele przeobrażeń i zmian tych mniej widocznych, tj. mentalnych i etycznych, przewartościowała wiele kanonów edukacyjnych w przestrzeni pedeutologicznej, odciskając głębokie „znamię” w relacjach: nauczyciel – uczeń nauczyciel – rodzic, nauczyciel – nauczyciel. Stale zwiększający się zakres obowiązków dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli, inny system awansu zawodowego, krótszy czas nauki dzieci i młodzieży w konkretnych profilach szkół, zwiększone minimum programowe będące podstawą realizacji nauki w ramach roku szkolnego, przy niezmienionej liczbie godzin lekcyjnych sprawiły, że proces edukacji młodych pokoleń zaczął funkcjonować w społecznej świadomości, jako coraz bardziej skuteczny element stratyfikacji społecznej „gubiąc gdzieś po drodze” najważniejsze spektrum nauki, kształcenia i wychowania. Wielu paradoksów edukacyjnych nikt z reformatorów nie był w stanie przewidzieć.

Wiek XXI dla pedagogów stoi pod znakiem rozważań aksjologicznych i teleologicznych: idei, myśli, postaw, koncepcji i oczywiście transcendentalnej triady wartości uniwersalnych stanowiących o edukacyjnych celach finalnych (dalekosiężnych). *Edukacja odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych, humanistycznych. Nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości. (...) Problematyka wartości nie jest wytworem określonego systemu społeczno – ekonomicznego. Ma charakter filozoficznie uniwersalny, trudno sobie wyobrazić, żeby kiedykolwiek istniała edukacja bez wartości, bowiem edukacja jest ideą społeczeństwa wychowującego, gdzie wszystko stwarza okazje do uczenia się i rozwijania swoich talentów* [K Denek, 1999]. Taka perspektywiczność cywilizacyjna dla edukacji to *horyzontalna* propozycja wielu współwystępujących opcji pedagogicznych, polifonia dla wyborów edukacyjno – wychowawczych. Dla nauczyciela to szansa na tworzenie własnych teorii na temat wydarzeń edukacyjnych i osobistych doświadczeń pedagogicznych, budowanie osobistych wymiarów w spotkaniach z uczniami, to działania w spektrum wiedzy psychopedagogicznej i metodycznej i oczywiście obecność krytycznej refleksji, restrukturyzującej teoretyczną wiedzę pedagogiczną. *Nie ma jednej prawdy pedagogicznej, jest ich wiele i wiele jest różnych dróg prowadzących do wartościowych społecznie realiów* [K. Kotłowski, 2005, s. 49]. Osadzanie własnej praktyki pedagogicznej w kontekście rozumianych teorii pedagogicznych oraz tworzenie nowych, w oparciu o własne działania - to pedagogiczne preludium indywidualizacji każdego modelu kształcenia. Edukacja to rzeczywistość sytuacyjna i aksjologiczna obecna w mniejszych lub większych przestrzeniach lokalnych, takich jak: rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, instytucja lub organizacja publiczna, stanowiących składnik przestrzeni globalnych. To proces i mechanizm (zgodne z koncepcją, organizacją, sposobem, usytuowaniem podmiotowo - jednostkowym, społeczno - kulturowym) metodycznie obrazujący orientację i identyfikację personalną, z określonym wymiarem kulturowym danego środowiska społecznego. W określonych czynnościach praktyki społecznej umożliwia jego uczestnikom podmiotową formację [J. Modrzewski, 2008. s. 103]. Kontekst sytuacyjny, pedagogiczny w społeczności szkolnej tworzą zachowania nauczyciela, zachowania ucznia oraz procesy dydaktyczno – wychowawcze wynikające z różnych doświadczeń każdego z uczestników. Doświadczenia te mogą mieć wartość pozytywu, jako mobilizacja organizmu, aktywizacja procesów myślowych i spostrzeżenia, wpływających na jakość realizowanych zadań. Edukacja to splot szeregu czynności wzajemnie warunkujących się, współdecydujących o jakości procesu przyswajania wiedzy i o opanowaniu nowych kompetencji [R.I. Arends, 1988]. To wartość w wymiarze autotelicznym oraz instrumentalnym. To właśnie edukacja względnie obecność człowieka we wszystkich wymiarach fizycznej rzeczywistości, a przed nauczycielem

stawia konieczność nabywania stale nowych sposobów zachowywania się i wartościowania, wymagając zasadniczych zmian mentalnych i świadomościowych. Edukacja, jako naturalna, ludzka przestrzeń doświadczania świata dokonuje się całościowo na bazie segmentacji postrzegania świata, rozumienia rzeczywistości społecznej na bazie poznawanych i wyuczonych pojęć, posługiwania się nimi. Owo rozumienie powoduje, że ludzie podejmują działania nadając im indywidualny, osobisty kierunek i tempo. Na czym polega więc pedagogiczno – aksjologiczny fenomen tej przestrzeni?

P r z e s t r z e n n o ś ć – pojęcie oznaczające wielowymiarowość, spektrum stref, poziomów, zakresów. Zawiera symbolikę fizyczności i aksjologii – społecznej, kulturowej, etycznej i personalnej. Jej przymiotnikowe określenie słowotwórczo jest osadzone na wyrazach: nieokreśloność, nieograniczoność i rozciągłość, pomimo, że w znaczeniu powszechnym jest rozumiana, jako *rozległy pusty obszar* lub *odległość, odstęp między czymś a czymś* [Słownik języka polskiego, 1979, s.1009]; *cecha wspólna wszystkim dostępnym zmysłom, atrybut materii, cecha umysłu warunkująca poznanie, kategoria poznania* [J. Modrzewski, 2008, s. 93], *swobodny twór ludzkiego umysłu, narzędzie myślenia, które ma na celu wzajemne powiązanie doznań* [E.T. Hall, 1978, s. 132]. Niedookreślenie przestrzeni stanowi jednocześnie utrudnienie a zarazem szansę na nietuzinkowość, niemożność opisanie jej schematem, strukturą lub wzorem. Różnorodność perspektywy merytorycznej, tj. z punktu widzenia pedagogiki, psychologii, antropologii, socjologii, filozofii, semiotyki bądź literatury, za każdym razem i dla każdego badacza, czyni przestrzeń fenomenem społecznym i oczywiście edukacyjnym.

Literatura przedmiotu, teoretycznie konstruując istotę przestrzeni, posługuje się wieloaspektowym obrazowaniem. Przypisuje jej wymiar mentalny (tworzony przez świadomość ludzką) i fizyczny (środowiskowy, społeczny). Najbardziej fizyczna i najpełniej rozumiana jest *przeźrzeń kulturowa*, najbardziej zmienna, zdynamizowana, społeczna. Jest materialna, mentalna i wirtualna, bowiem wypełnia różne obszary wpływów człowieka, podlegając ich wpływom i wpływając na nie wielowymiarowo. Jest opisywana, warunkowana, postrzegana wartością zmiany, która nie zawsze jest edukacyjna i edukująca. Odwołanie do kultury wynika stąd, że edukacja, sama stanowiąc nierozróżnialny aspekt kultury, *społeczną praktyką konstruowania znaczeń nadaje sens ludzkiej tożsamości* [Z. Melosik, 1998, s. 115]. Człowiek własne przestrzenie życiowe ujmuje w perspektywę całości. Lokowanie indywidualności w czasie i przestrzeni każdemu daje poczucie przynależności do grupy społecznej, większej lub mniejszej, wyznacza graniczność świata społecznego, czyli spektrum

rozumienia samego siebie. Przestrzeń dookreśla usytuowanie wobec innych ludzi, rzeczy i samego siebie, daje i tworzy *statykę miejsca – t o p o s u – możliwości podmiotowego i dynamicznego (...) bytu społecznego, (...) utworzenie konstruktów ideacyjnych* [Z. Melosik, 1998, s. 95]. Przestrzeń *to także wycinek, wielowymiarowy obszar rzeczywistości człowieka, która da się wyróżnić za pomocą przyjętego kryterium* [M. Nowicka, 2002, s. 15]. Przestrzeń posiada strefy wewnętrzne i zewnętrzne zwane *przestrzeniami ogarniętą* - konstruowaną i wyznaczaną myślą człowieka oraz *przestrzeń go ogarniającą* [M. Głowiński, 1978], jako fizyczność panującą, w którą może być wpisany rolą, która jest mu przypisana i podporządkowana. Kategorie *miejsca* normalizuje przestrzeń fizycznością barier, ścian, emocjonalnie kojarząc się ze schronieniem, intymnością i bezpieczeństwem. W pojęciu przestrzeni edukacyjnej wpisane są poniższe kryteria rzeczywistości szkolnej [M. Nowicka, 2002, s. 16 - 21]:

- *przestrzeń fizyczna* – to określone warunki materialne, fizyczna organizacja szkolnego terenu; najbardziej zróżnicowana i wielowymiarowa znaczeniem dla osób w niej przebywających oraz w aspekcie relacji dokonujących się między uczestnikami (twórczych lub destrukcyjnych) – między uczniem a nauczycielem, między nauczycielami i uczniami (w przestrzeni międzyosobowej); ma ukryty wpływ na efekty kształcenia, pośrednio wpływając na uczniów i nauczycieli; może pełnić rolę *bezgłosego języka, który w zależności od okoliczności posiada czasami większe znaczenie niż słowo mówione* [E.T. Hall, 1978, s. 175], który w zależności od wymiaru podmiotowo – przedmiotowego jest zróżnicowany treścią i ważnością; E.T. Hall w tej przestrzeni wyróżnia podtypy: *przestrzeń wzrokowa, słuchowa, węchowa, termiczna i dotykowa* [E.T. Hall, 1978, s. 71 - 92], które są klasyfikowane indywidualnością jednostki (*mózg człowieka posiada daleko idące możliwości integracyjne, dzięki czemu zdolny jest do wytworzenia jednego spójnego obrazu otaczającej go przestrzeni, mimo otrzymywania przez zmysły jakościowo różnych i nie zawsze ze sobą zgodnych informacji; prawdopodobnie człowiek przede wszystkim żyje w przestrzeni wizualnej, a pozostałe zmysły pełnią rolę uzupełniającą* [A. Wallis, 1978, s. 9]);

- *przestrzeń społeczna:*

a) *indywidualna* – to najbardziej podmiotowa z przestrzeni – jej spektrum jest horyzontalnie i wertykalnie zależne od indywidualnego wymiaru dorosłego i dziecka;

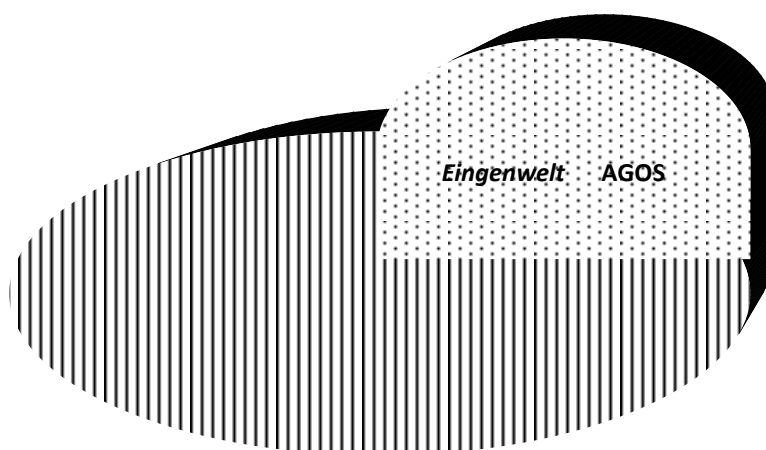
b) *międzyosobowa* – jest komponowana przez współobecność dwóch przestrzeni indywidualnych; to spektrum międzyosobowe wyznaczone relacjami, wzajemnym oddziaływaniem, wpływem, wspólnym funkcjonowaniem dwóch podmiotów; przestrzeń

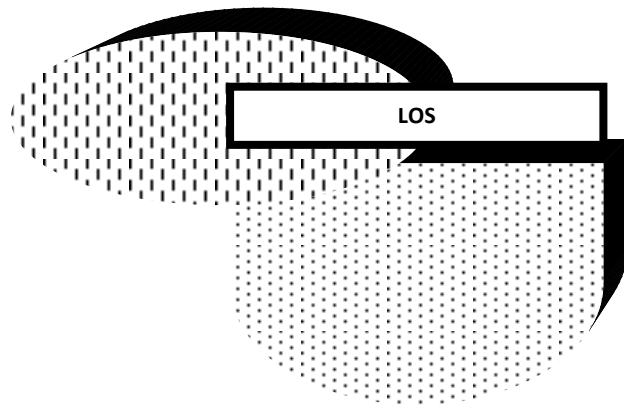
niezwykle wrażliwa na dominację jednego z uczestników, która najczęściej jest dostrzegalna u dorosłego;

- *przestrzeń edukacyjna* – to konglomerat przestrzeni międzypersonalnej z indywidualną; czynnikiem różnicującym tę przestrzeń od społecznej są relacje między dorosłym a dzieckiem – nierówny status nauczyciela wobec ucznia, dominacja nauczyciela w kontaktach emocjonalno – dydaktycznych, relacje zależności wychowawczej ucznia od nauczyciela; to typ przestrzeni o jasno sprecyzowanym celu – dokonać określonych zmian w uczniowskiej *przestrzeni umysłu* (poznawcze, emocjonalne doświadczenia, dyscypliny) oraz nauczycielskiej (nauczyciel także doświadcza i uczy się od uczniów).

W kryteriach pedagogicznych, *miejsce przestrzeni* jest obrazowane *pedagogią ufności, zacisza, klimatem bezpieczeństwa, uporządkowaniem i z działaniami zorientowanymi na „mocną” i określoną tożsamość (...) a pedagogia przestrzeni to upust dla bezkresu myśli, otwarcie na różne opcje myślenia, tolerancja dla różnic i nieograniczoność dla sprzeczności informacyjnej, ruchu, (...), bezkres dla ludzkiej ekspresji i intelektualnej eksploracji* [H. Kwiatkowska, 2001, s. 66]. Ujmowana teorią konwergencji przestrzeni jest warunkowana czynnikami stałymi, zewnętrznymi, środowiskowo – społecznymi oraz czynnikami wewnętrznymi biologiczno – osobowościowymi [St. Kunowski, 1996, s. 188], które konwergując ze sobą mogą przeważać i dominować względem siebie. Może mieć wymiar świata narzuconego – naturalnego (*Umwelt*), wymiar świata rodziny i przyjaciół (*Mitwelt*) i oczywiście wymiar świata własnego, indywidualizowanego, jednostkowego (*Eingenwelt*) [R. May, 1995, s. 159 - 167], gdyż to (...) *światy są przestrzeniami człowieka – osoby, liczą się głównie relacje, czynienie przestrzeni własną, podmiotową, wewnętrzną. Mitwelt jest światem wzajemnych relacji pomiędzy ludźmi. (...) zwierzęta mają środowisko, a ludzie posiadają świat. Świat ów zawiera struktury znaczeniowe projektowane przez wzajemne relacje będących w nim jednostek* [R. May, 1995, s. 160 - 161].

Rys. Triangulacja przestrzeni życiowych

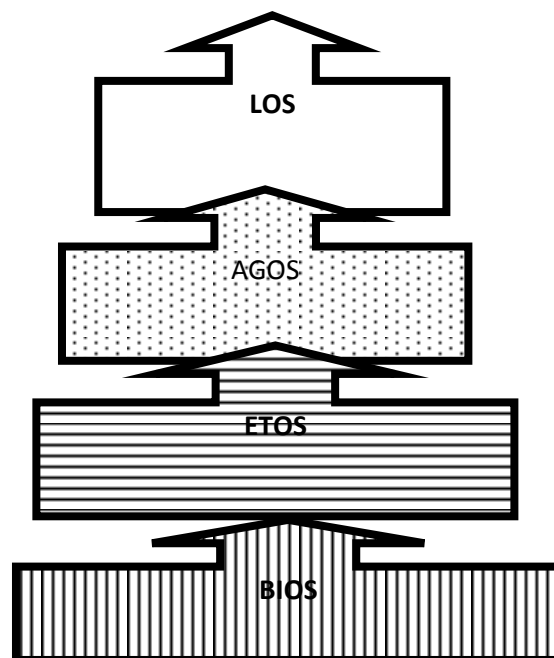




Źródło: Opracowanie własne wg koncepcji R. May'a

W przestrzeni – miejsce przestrzenne ma *wartość przedmiotową*, natomiast *rola* pełniona w przestrzeni to byt *podmiotowy* [J. Modrzewski, 2008, s. 96]. Przestrzenny wymiar bytu człowieka w świecie jest obecny w wielu koncepcjach egzystencjalnych. Z tytułu realizacji określonego tematu warto przytoczyć pedagogiczną koncepcję progresji przestrzennych dynamizmów życiowych wg St. Kunowskiego.

Rys. Progresja przestrzennych dynamizmów życiowych



Źródło: modyfikacja własna wg koncepcji St. Kunowskiego

To przestrzenie życiowe wyznaczone ontologią życiową: *Biosu* - naturalnego pędu życiowego, niezależnego od woli jednostki - tzw. życia, zawierającego w sobie aspekty dziedziczności, biologii, instynktu samozachowawczego i rozrodczego; *Etosu* będącego przestrzenią społecznych ról, procesów socjalizacji, kultury pre/ko/postfiguratywnej, akulturacji, a przede wszystkim edukacji intencjonalno - instytucjonalnej, rówieśniczej i rodzinnej; *Agosu w procesach* dojrzewania osobowości, personalizacji wychowawczej, zawodowej i środowiskowej, autorytetu wewnętrznego i zewnętrznego oraz *Losu* – najbardziej przestrzennego dynamizmu życiowego postrzeganego temporalnie, aksjologicznie, transcendentalnie, podmiotowo - przestrzeni wiedzy i nauki, kształcenia i wychowania, mądrości i charyzmy, stanowienia o sobie samym, autoedukacji, samokształcenia i samowychowania.

Ujmując życiowe światy człowieka w strukturę dynamizmów życiowych: *Biosu*, *Etosu*, *Agosu* i *Losu*, przestrzeń życiowa konstruowana wartościami *Prawdy*, *Dobra* i *Piękna* uzyskuje wymiar uniwersalistyczny i duchowy – transcendentalny. Uwzględniając aspekt czasu, przyczyny, osoby, elementu i kompleksu, staje się podstawową kategorią rozumu, konstruującą struktury społeczne i odpowiedzialną za efektywne funkcjonowanie w nich. Jest przestrzenią wyjątkową, najtrudniejszą społecznie i kulturowo rozumianą, jako wymiar wartości absolutnych i transcendentalnych [J. Modrzewski, 2008, s. 96]. Prawda, Dobro i Piękno to triada duchowa bytu każdego człowieka. *Prawda* – jest podstawą każdego nauczania, które ma na celu wywołanie pożądaných zmian w postępowaniu, w osobowości ludzkiej następujących pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych. Jest fundamentem w procesie kształcenia, umożliwiając poznanie podstawowych praw. To do niej odwołuje się nauczanie i kształcenie nie tylko uczniów, ale i nauczycieli. Jest siłą sprawczą nauczycielskiej wiarygodnością postaw. *Dobro* to przede wszystkim aktywizacja do działań, to kierunkowskaz istnienia dla innych, potwierdzaniem i umacnianiem godności osobistej własnej i drugiego człowieka. Dzięki niemu człowiek się doskonali i aktywizuje własną naturę. *Prawda* i *Dobro* będąc siłą napędową etycznego postępowania każdego wychowawcy, wyznaczają *pedagogiczną drogę* dla prawdomówności, odpowiedzialności, mądrości, sprawiedliwości, tolerancji, wierności, umiejętności przebaczenia i wyrozumiałości. *Prawda* wyznacza postawę prawą, kierowanie się dobrem moralnym, obecność wartości życiowych, dla których najważniejsze jest wspólne dobro. Posiadanie w sobie *Dobra* i *Prawdy* czyni osobę

etyczną w stosunku do siebie samej, jak i do innych. Prawda i Dobro wyznawane jako wartości są rdzeniem właściwego postępowania w dziedzinie wychowania drugiego człowieka. Wartości moralne wyznaczone przez ludzi, niezależne od kulturowego kontekstu zawsze kierują się ku Prawdzie i Dobru. Dlatego etyka pedagogiczna zawiera w sobie zasady aksjologiczne i deontyczne, wzbogacające działania wychowawców o autorefleksję, samozrozumienie, samodoskonalenie. Dzięki tym zasadom **wychowanie nie jest przypadkowe**. Mądre wychowanie nie nakazuje być dobrym, prawym, mądrym lub sprawiedliwym, ale pomaga w osiągnięciu takich wartości. W sytuacjach wychowawczych stale obecne są dylematy wartościowania wymagające autorefleksji wychowawcy (dylematy: ładny/brzydki, prawdziwy/fałszywy, dobry/zły). Zawsze znajdzie się ktoś, kto wybór Piękna uzna za wyraz brzydoty, ocenę Dobrego będzie postrzegać w wyborze zła. A zatem, należy mieć świadomość obecności i takich koncepcji: prawdy / fałszu, dobra / zła, piękna / brzydoty. Takie podejście uwzględnia wszystkie stanowiska istniejące, jak i te, które nie istnieją, ale mogą zaistnieć. Relatywizm Prawdy, Dobra i Piękna jest niepożądany, lecz niestety obecny. Jego alternatywą najczęściej bywa autorytaryzm a w najgorszym wypadku totalitaryzm. W obu wymienionych sytuacjach, poznanie Dobra i Piękna to wypełnianie obowiązku lub powinności wobec z góry przyjętych reguł etycznych czy estetycznych. Wartości *Prawdy, Dobra i Piękna* są *inwariantami*, nie podlegają rozczłonkowaniu, relatywizacji, ideologii lecz istnieją, jako zjawiska absolutne. *Pomiędzy Prawdą – Dobrem – Pięknem zachodzi zrównoważone uspołnienie* wyznaczające współjedność dla tożsamości osobowej przestrzeni każdego człowieka, realizowanej w triangulacji zasad:

- 1) **Tego Co Jest** – jako fundament sfery faktów;
- 2) **Tego, Co się Staje** – jako fundament sfery działania;
- 3) **Tego, Co Ma Być** – jako fundament sfery wartości [K. Kotłowski, 1976, s. 38].

To najważniejsze paradygmaty *ontologicznego wymiaru* przestrzeni, każdej przestrzeni życiowej. Zróznicowanie ontologiczne to dla przestrzeni edukacyjnej szansa na zharmonizowanie wiedzy przedmiotowej z dojrzewaniem aksjologiczno – kulturowym. W pierwszych latach edukacji szkolnej te paradygmaty każdemu młodemu człowiekowi, na podstawie wiedzy przedmiotowej, pozwalają znaleźć odpowiedzi na pytania; **kim jestem?** tak, by móc samemu zacząć kreować własną rolę społeczną w przyszłym dorosłym życiu, własną świadomość kształtować w działaniach kierując się refleksją **kim mam się stać?** Rezultatem i wyrazem takiej *drogi rozwoju* stanie się poczucie własnej wartości, poczucie niepowtarzalności

i wyjątkowości. Poznanie i akceptacja siebie samego w odpowiedzi na pytanie **kim mam być?** pozwala na umieszczenie własnych powinności i dążeń w wartościach uniwersalnych i ponadczasowych.

Współcześni nauczyciele coraz częściej i głośniejsz zadają pytania: *Jak kształcić, jak uczyć i wychowywać młodego człowieka od najmłodszych lat, by w pełni mógł wykorzystać swoje talenty, by potrafił żyć w społeczeństwie i mógł powiedzieć o sobie: **homo sum humani ab ovo usque ad mala – człowiekiem jestem od początku do końca!** odpowiedzieć: **Kim jestem? Kim się staję horyzontalnie? Kim mam być wertykalnie?** Jak godzić „znaną” praktykę i teorię pedagogiczną (najczęściej kontrolującą i oceniającą) z pedagogiką nową - zapraszającą i zachęcającą do samokształcenia i samowychowania uczniowskiego i nauczycielskiego? Jak edukacyjnie zasymilować treści z przeszłości z przyszłościowymi (nieuświadomiane), dla których coraz częściej teoretyczno – praktyczną soczewką pedagogicznego *sacrum* i *profanum* staje się refleksja pedagogiczna? Refleksja, w której *zachodzi ścisły związek między teorią a praktyką, bowiem to teoria rozwiązuje problemy dostrzegane przez praktykę, wykazując się mądrością teorii naukowych i idei teoretycznych. To refleksja pedagogiczna teoretycznie rozważająca całość zjawisk wychowawczych, związanych z rozwojem człowieka, warunkująca jego rozwój oraz cele jego rozwoju osiągnane przy pomocy działań wychowawczych. (...) refleksja, dotycząca treści owych działań wychowawczych, metod oraz środków zapewniających jej skuteczność uzyskująca najbardziej praktyczny całozyciowy wymiar* [St. Kunowski, 2001, s. 27 - 28].*

Dzięki zdynamizowaniu reform struktur oświatowych okazało się, że obok *przestrzeni edukacyjnej* (tworzonej przez społeczność nauczycieli i wychowawców kształtujących osobowość dziecka) jest także *przestrzeń edukowana* (społeczność wychowanków, uczniów, dzieci - przyjmujących wiedzę, kształcących się od innych, samodzielnie uczących się, podejmujących próby modyfikacji swoich osobowości). Z tymi przestrzeniami życiowymi związanej jest odmienne rozumienie, czym jest parametr czasu społecznego, miejsce i granice ocen i opinii pedagogicznych, cele i zadania dydaktyczno – wychowawcze. Obie, mając zróżnicowany zakres odpowiedzialności społecznej, etycznej i edukacyjnej, posiadają swoisty, wewnętrzny klimat norm, celów, postaw i aktywności dydaktyczno – wychowawczej o zmiennej dynamice obecności wartości: intelektualnych, emocjonalnych, kulturowych i normatywnych. Przestrzeń edukowana i edukacyjna to dwie struktury społecznego dojrzewania i kulturowego wzrastania, zróżnicowane ontologicznie, ekonomicznie a przede

wszystkim niejednorodne pod względem w życiowych doświadczeń. To przestrzenie asymetryczne a jednocześnie wzajemnie ze sobą uspołnione. Jedna bez drugiej niemożliwa do samodzielnego istnienia. Obie bardzo zróżnicowane czynnikiem sprawczym sfery dojrzewania społecznego, wartościami dojrzałości normatywnej i społecznej, integrujące wiedzę o świecie biologicznym zwanym środowiskiem lokalnym, o świecie pośród innych ludzi i o autonomicznej przestrzeni relacji interpersonalnych.

Przestrzeń edukowana to wewnętrzny wymiar przestrzeni edukacyjnej, to świat wytworów ludzkiej kultury, społecznych interakcji, sfera życiowego kształtowania postaw allocentrycznych, tj. koncentrowania uwagi na innych a nie na sobie, rozwijania postawy społecznej refleksji życiowej, kształtowania indywidualnych aksjomatów dojrzałości społeczno – kulturowej przy stałej zmienności cywilizacyjnej. W przestrzeni edukowanej są odwzorowywane wszystkie parametry myślowe rozwijające się pod wpływem edukacji rodzinnej, szkolnej i społecznej. To jedna z niewielu przestrzeni życiowych tak bardzo wpływająca na wybory życiowe, zależna od norm i zasad społecznych, decydująca o personalizmie edukacyjnym i zawodowym. To w niej najpełniej uwidocznione są treści poznawczych teorii społecznego uczenia się:

- zupełnie naturalnego rozłam międzypokoleniowego, tj. wnikania kultury postfiguratywnej w kulturę prefiguratywną i kofiguratywną, współcześnie pogłębiającego się i mającego tendencję wzrostową (M. Mead);
- relacji między rodzicami i dziećmi od wczesnego dzieciństwa stanowiących filar podmiotowej oceny procesów poznawczych: myślenia, pamięci, percepcji, spostrzegania, uwagi, wrażenia i wyobraźni a także zdolności adaptacyjnych (G. F. Zimbardo);
- specyfiki procesu rozwoju dziecka, jako ciągu zmian jakościowych na poziomie poznawczym i czynnościowym (J. Piaget);
- poznawczej reprezentacji świata i związków człowieka z otoczeniem (J. S. Bruner) pod postacią:
 - rozumowania enaktywnego (opartego na czynnościach motorycznych, bezsłownego; np.: pływanie, rzucanie piłką, itp.);
 - rozumowania ikonicznego (postrzegania świata, jako „obrazy umysłowe oprawione w ramy zmysłów” – wzroku, dotyku, węchu pozwalają bezsłownie i prawidłowo zrozumieć i zinterpretować fakty fizyczno – społeczne);

- rozumowania symbolicznego (analizowania i rozumienia świata za pomocą kodów symbolicznych, tj. języka a w miarę zdobywania wiedzy także za pomocą liczb i muzyki; pozwalającego interpretować rzeczywistość poprzez np. plastyczne abstrakcje)

- idei A. Masłowa, C. Rogersa i R. Heath w społeczną rzeczywistość obrazu człowieka „dokonujących” teoretycznej transgresji „całości i jedności *Ja, Ty, My*” uwzględniającej teraźniejszość, aktualne przeżycia i doświadczenie.

B. Dymara relacje przestrzeni edukowanej postrzega w wymiarze ontologicznym i temporalnym, pod postacią uwarunkowań biologicznych, etnicznych, geograficznych i psychologicznych [B. Dymara, 1998, s. 83]. Uczeń i nauczyciel pełnią role kształtujące świadomą odpowiedzialność: *Nauczyciel i uczeń to partnerzy przestrzeni edukacyjnej, wzajemnie respektujący autonomię. Nie mogąc być wobec siebie obojętnymi muszą się zauważać, darzyć zaufaniem, być wobec siebie lojalnym, umieć słuchać, poprzez słowa docierać do siebie a czynem rozpoznawać i zaspokajać potrzeby. Są dla siebie tym bardziej, im więcej z siebie dają* [K. Tarnowski, 1995, s. 308].

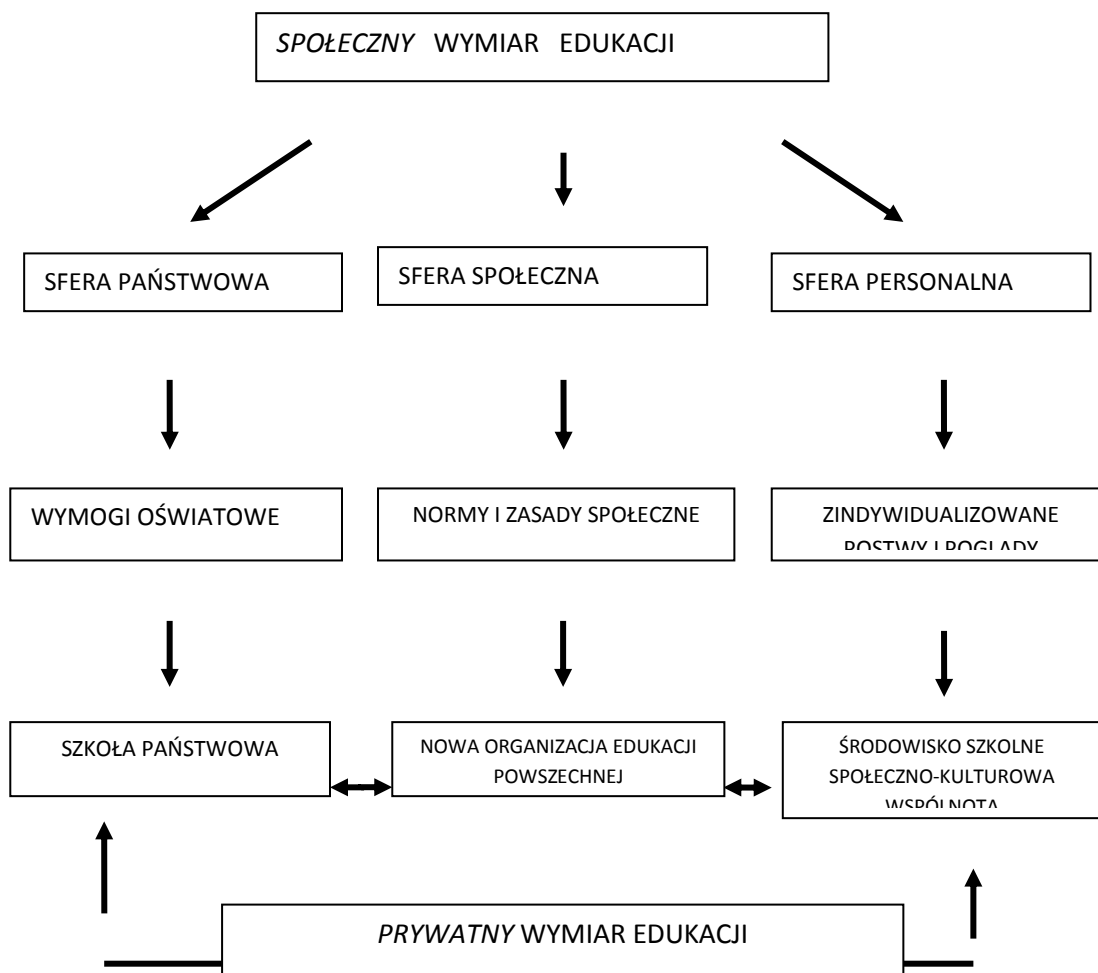
Przestrzeń edukacyjna to wycinek przestrzeni społecznej, w której zachowane zostają lub intencjonalnie wytworzone (...) fragmenty kultury danego układu społecznego, które go identyfikują wobec każdego innego układu a zarazem umożliwiają mu w utworzeniu historii swojego istnienia, przynajmniej przez kilka pokoleń, i w której dokonują się procesy ich metodycznego, programowego, międzypokoleniowego przekazu (...) w postaci kompetencji niezbędnych do podjęcia i kontynuacji uczestnictwa społecznego według oczekiwanego społecznie i wyznaczonego kulturowo wzoru [J. Modrzewski, 2008, s. 107]. To pojęcie pedagogiczne, w którym wiedza i doświadczenie podmiotów (jednostek, grup społecznych, środowisk lokalnych) wraz ze zbiorem wartości normatywnych dla nauczycieli stanowią podstawę autoewaluacyjną a dla ucznia kodeks praw i zasad w czasie zdobywania wiedzy.

Spółeczną istotę przestrzeni stanowi struktura *zamknięta (edukacyjna) oraz otwarta (prywatna)*. O granicach edukacyjnych, a więc zamykających/ograniczających decydują: sformalizowana działalność wyznaczana normami i zasadami społecznymi, wymogi i standardy oświatowe oraz ideologia edukacyjna¹. To one decydują o instytucjonalnym charakterze

¹ **Ideologia edukacyjna** często jest utożsamiana z normatywną teorią edukacji [M. Uljens, 2006, s. 120.] a przecież, w swej istocie jest sumą: cech osobowych nauczyciela, jego wiedzy zdobytej na etapie kształcenia akademickiego oraz doświadczenia praktycznego nabytego w pracy z uczniami [M. Nowicka, 2002, s. 15 – 21.] wpływając na relacje interpersonalne a więc kształtując międzyosobową strukturę

przestrzeni edukacyjnej, dla której czynnikiem integrującym i dyferencyjnym jest potencjał intelektualnej świadomości nauczyciela.

Rys. Społeczno – prywatna koniugacja (*paradygmat*) przestrzeni edukacyjnej



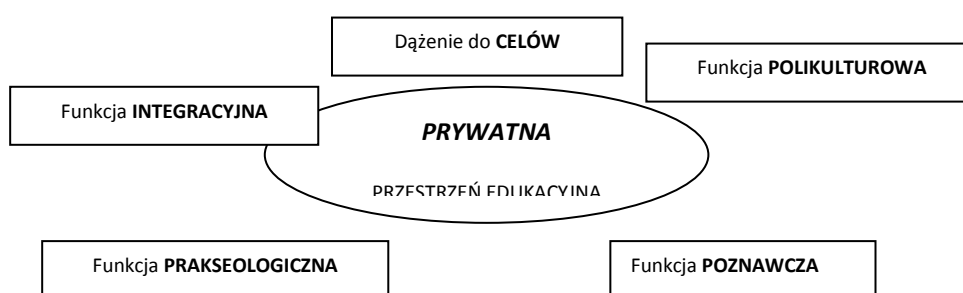
Źródło: Modyfikacja własna sformalizowanej przestrzeni edukacyjnej wg modelu T. Tkacz

Wprowadzając przestrzenną, instytucjonalną ideę struktury społecznej do sfery prywatnej otrzymujemy gwarant kulturowo – aksjologiczny, że podobną strukturę nauczyciel będzie budował w strukturze szkolnej. O treści prywatnego wymiaru społecznej przestrzeni edukacyjnej, granic jej personalizacji decydują bowiem dojrzałość edukacyjna, status cywilizacyjno – kulturowy środowiska lokalnego i rodzinnego oraz podmiotowość dojrzałości

przestrzeni edukacyjnej. Każda realizacja teoretyczna posiada wymiar osobisty, zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

etyczno – moralnej nauczyciela i jego ucznia. Dla nauczyciela ta przestrzeń jest dodatkowo warunkowana obecnością twórczych innowacji w realizacji podstaw programowych oraz dorobkiem naukowym na ścieżce awansu zawodowego.

Rys. Strefy funkcjonalne *otwartej przestrzeni edukacyjnej*



Źródło: Modyfikacja własna wg modelu T. Tkacz

Prywatny wymiar przestrzeni edukacyjnej jest najważniejszą przestrzenią aksjologiczną. To w niej wartości: *wolności i wolnego wyboru siebie, jako osoby, własnych poglądów, działań, postaw, wolności w samodzielności i odpowiedzialności, własnym rozwoju, zdecydowaniu i twórczości*, tworzą edukacyjną podstawę dla (...) *ideału samodzielnej i twórczej, estetycznie rozwiniętej osobowości, która posiada własny światopogląd i ma zdolność do samoorganizacji* [T. Tkacz]. Przestrzeń edukacyjna, będąc wyjątkowo uspołnioną z rozwojem osobowości, decyduje o obecności wielkoformatowych relacji personalnych nauczyciela i ucznia, ich dialogu kulturowym i cywilizacyjnym, akulturacji, adaptacji pedagogicznej, inspiracji poznawczej, samorealizacji rozwojowej. Ta polifoniczność pedagogiczna jest realizowana poprzez: *sybiozę wyznaczonych celów, gdyż jedność przestrzeni edukacyjnej określa się osobistymi cechami człowieka, jego zdolnością do istnienia w społeczeństwie, otwartością na kontakty z ludźmi, dążeniem do zrozumienia sensu i celu swojego istnienia. To pozwala na stwierdzenie, że edukacja, jako społeczna przestrzeń instytucjonalna ma zaproponować społeczeństwu metody (zasoby edukacyjno-wychowawcze), przy pomocy których będzie możliwa odpowiedź na problemy społeczne* [T. Tkacz].

Treść prywatnej przestrzeni edukacyjnej wg T. Tkacz wyznaczają funkcje:

- *funkcja polikulturowa* – wyzwalamąca refleksję wobec sensów i znaczeń zróżnicowanych stref kulturowych pomagającą nauczycielowi: podejmować decyzję wobec także różnorodnych wartości kulturowych, kształtować kulturową ciekawość i inspirację, tolerancję na polifonię form i znaczeń treści kulturowych przemian cywilizacyjnych;
- *funkcja integracyjna* – posługując się świadomością pozwala nauczycielowi łączyć – integrować zrozumienie kulturowego chaosu codzienności fizycznej i medialnej, tworzyć i regulować relacje interpersonalne między obszarami zróżnicowanej wiedzy, dorobku i osiągnięć kultury przy zachowaniu autonomii i dyferencji między nimi;
- *funkcja poznawcza* – niezwykle istotna dla teoretycznych, praktycznych i obiektywnych konstrukcji poznawczych wiedzy naukowej; pozwala nauczycielowi formować, personalizować istotę i sens wiedzy przekazywanej uczniom;
- *funkcja prakseologiczna* – w działalności zawodowej, wychowawczej oraz naukowej niezbędna w formowaniu i rozwijaniu różnorodnych zdolności twórczych i kreatywności innowacyjnej; w pracy dydaktyczno – wychowawczej nauczyciela stanowi o istocie świadomości i samodzielności intelektualnej;
- *funkcja dydaktyczna* – niezbędna, by w sposób przystępny i zrozumiały prezentować uczniom współczesne osiągnięcia naukowe;
- *funkcja wychowawcza* – niezbędna w odkrywaniu i kształtowaniu indywidualnych predyspozycji, aktywizacji rozwojowej, konstruowaniu uczniowskiej odpowiedzialności i rozumienia czym są wartości w budowaniu roli społecznej;
- *funkcja instruktażowa* – wykorzystywana w obrazowaniu procesu uczenia się, nabywania podstawowych umiejętności *potrzebnych do prowadzenia subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie konstruktywnego stylu życia* w organizowaniu i precyzowaniu celów [Z. Gaś, 2001, s. 12 – 13].

Wymienione funkcje są niezwykle pomocne dla nauczyciela w wyznaczaniu kierunków edykacyjnego przygotowywania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie. Są wykorzystywane w nieustannej modyfikacji wiedzy ekonomiczno – kulturowej, gdyż w czasie nauczycielskiej młodości, kiedy nauczyciel kształtował własną wiedzę ekonomiczną i

rozumienie znaczenia kultury, najczęściej posiadał inną wiedzę o gospodarce rynkowej oraz odmienne treści cywilizacyjno – kulturowe, w porównaniu do współcześnie obowiązujących.

Powyższa funkcjonalność w przestrzeni edukacyjnej decyduje o strukturach:

- *aksjologicznej*, pod postacią nauczycielskiego **wartościowania** osoby własnej i ucznia, np. personalizacji ocen (lepszy, gorszy, inny, dobry, zły);
- *prakseologicznej*, niezbędnej do wypracowania **dystansu** wobec innych nauczycieli i uczniów, uzależnionego od dostrzeganej wartości, potrzeby identyfikacji, umiejętności asymilacji pedeutologicznej i dydaktycznej, krystalizacji postawy (od neutralnej po obojętną) wobec innych nauczycieli i uczniów oraz umiejętnego zaprezentowania uczniom oglądu rzeczywistości, tak by chcieli przyjmować i utożsamiać się z nią;
- *epistemicznej* – decydującej o poziomie nauczycielskiej **wiedzy** o tożsamości własnej i u ucznia, o konsekwencjach dla każdego z nich, w przypadku nieświadomienia sobie rangi takiej wiedzy.

Szkoła, stanowiąc *centrum czasoprzestrzenni edukacyjnej* [W. Pasterniak, 1995, s. 9], będąc społeczną soczewką środowiska lokalnego posiada wymiary fizyczne, personalne, poznawcze i aksjologiczne, inne dla ucznia, inne dla nauczyciela. Jej strukturę można oceniać w spektrum realizmu i sztuczności, przestrzeni odcinającej się od realiów społecznych a jednak tworzących doświadczenia codzienne. Co najpełniej o niej stanowi – aksjologia *wyboru, wolności czy przymusu, obowiązku, czy też dydaktyzmu?* Dla kogo stanowi przestrzeń zamkniętą a dla kogo otwartą? W jakim stopniu przestrzeń zamknięta przeobraża się w przestrzeń alienacji [M. Dągiel, 2002, s. 31 – 34]?

Współczesne kształcenie to wprowadzanie człowieka w świat społeczny o określonych podstawach normatywnych i epistemicznych, to kształcenie w refleksji wiarygodności merytorycznej, dydaktycznej i kompetencji twierdzeń w określonych zakresach. Szkoła coraz częściej staje się przestrzenią kumulującą w sobie *społeczne zróżnicowania kulturowe*, stawiając nauczyciela w roli pedagoga w refleksji synkretycznej a uczniów (wobec aktywnej socjalizacji) w wielości perspektyw aksjologicznych i epistemicznych. Dostarcza wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu komunikacji ludzkiej zależnej od czynników, np.: akcentów dominacji ludzi ważnych i pomijanych, czynników wrogości i nieakceptacji, bojaźni wobec konsekwencji oraz egocentryzmu kulturowego, ksenofobii i różnego rodzaju uprzedzeń. Relacje z przestrzeni edukowanej (nieformalne grupy uczniowskie), relacje wyznaczające/wypełniające przestrzeń edukacyjną to komunikacyjna kompilacja podmiotowo – przedmiotowa, dialog i monolog, uczniowsko – nauczycielska rola edukacyjno – edukowana. Społeczności grona

pedagogicznego i uczniowska czynią edukację pomocną w odczytywaniu świata kulturowego i osobowego, w rozumieniu i wykształceniu kompetencji kulturowych niezbędnych do poznania „nowego” w życiowej przyszłości. Kiedy i dla kogo przestrzeń edukacyjna posiada zróżnicowaną wartość przestrzennego doświadczania świata? Czy istnieją dla niej granice i kto je ustanawia? Czy ta sama przestrzeń stanowi warunek doświadczania takiego samego?

Wyjątkowość przestrzeni edukacyjnej jest uwarunkowana jej aksjologicznym nasyceniem. Choć nie ma fizycznego ograniczenia i wyznaczenia, ma wymiar zewnętrzny i wewnętrzny, społeczny i indywidualny. Jej sferę wyznaczają:

✓ *lokalna przestrzeń edukacyjna – fundamentalną wartość* stanowi **człowiek**; może być uwarunkowana wartościami niesamoistnymi stanowiąc orbitę dla wiedzy naukowej i doświadczenia życiowego – wg W. Pasternaka zawsze hipotetycznej i zanieczyszczonej antywartościami, które są wytwarzane przez samego człowieka [W. Pasterniak, 1995, s. 36]; natomiast, gdy uwarunkowana jest wartościami samoistnymi, tak jak w pedagogicznych poglądach S. Kunowskiego i J. Gniteckiego [W. Pasterniak, 1995, s. 36], osiąga wówczas spektrum globalnej przestrzeni edukacyjnej, duchowego wymiaru kultury ludzkości, człowieczeństwa posiadanego i rozumianego przez wszystkich ludzi, niezależnie od wykształcenia, miejsca zamieszkania, wieku biologicznego i świadomości społecznej – osiąga postać **wiary** człowieka w człowieka, do człowieka i dla człowieka; jest uzależniona kulturowo i czasowo, bowiem jej treść tworzy człowiek; w jakim stopniu będzie warunkowa tymi wartościami samoistnymi zależy od nauczycieli (podmiot edukujący), uczniów (podmiot edukowany) oraz edukacyjnych treści programowych;

✓ *zewnętrzna przestrzeń edukacyjna* – tworzą ją wytwory fizyczne i artystyczne ludzkiej kultury, społeczne interakcje oraz świat flory i fauny, ale przede wszystkim wartości zmienne (niesamoistne) oraz niezienne (samoistne) stanowiące treść celów edukacyjnych; to aksjologia kulturowego wymiaru ludzkiego świata, społecznych interakcji [W. Pasternak, 1995, s. 11 - 20];

✓ *wewnętrzna przestrzeń edukacyjna* – jest konkretna i wypełniona harmonijną transcendencją kodeksu etyczno – moralnego nauczyciela; przyjmuje postać dialogu określanego postawą zrozumienia, tolerancji i szacunku, postawą godności; jej strukturę aksjologiczną wyznacza ruch jakościowy

✓ *indywidualna przestrzeń edukacyjna* – to jednostkowy świat wartości w postaci różnych przeżyć przeciętnych, „codziennych” oraz tych prowadzących do stanów ekstazy intelektualnej, mentalnej, duchowej określanych mianem mistycznych, transcedentalnych (...)

*doświadczenie swojej własnej natury to postawa człowieka nauki, który łączy i utożsamia się z postawą mistyka, światopogląd naukowy i religijny znajdują płaszczyznę porozumienia, ponieważ **prawda** jest wierzchołkiem góry, na szczyt której wiedzie wiele dróg* [A. Szyszko – Bohusz, 2002, s. 11]); to świat wartości i antywartości współtworzonych i posiadanych przez człowieka a dostrzegalnych w jego kreatywnych działaniach, przeżyciach codziennych, zwykłych, przeciętnych ale i tych mistycznych; to *przestrzeń pomiędzy indywidualnym Ja a społecznym Ty, aksjologiczne spektrum relacji wewnętrznego Ja wobec Ty zewnętrznego; to nieprzymuszona i spontaniczna otwartość na drugiego człowieka, wzajemne słuchanie, okazywanie pomocy uznawane, jako wymiar bycia z drugim człowiekiem, wymiar człowieczeństwa* [M. Buber, 1991, s. 52; J. Tischner, 1992, s. 123; K. Barth, 1991, s. 130 - 140]; *wymiar człowieczeństwa otwierający się w człowieku dzięki odczuciu aksjologicznego Ja i współdanemu z tym odczuciem doświadczeniu świata zewnętrznego w jego aksjologicznym wymiarze* [J. Tischner, 1992, s. 123]; to świat wartości i antywartości wpisujących się w rozumienie współczłowieczeństwa;

✓ *kulturowo – wychowawcza przestrzeń edukacyjna – społeczny wymiar idei: człowiek tworzy kulturę i kultura tworzy człowieka; to grupa wytwarza najważniejsze przestrzenie edukacyjne, człowiek nie żyje poza grupą, bowiem tylko wśród innych ludzi może rozwinąć swoje człowieczeństwo, odczuć autonomię własnej osoby i docenić ją; odczucie takie nie jest wynikiem immamentnej cechy człowieka jako biograficznego gatunku, lecz przede wszystkim przetworzonego doświadczenia pokoleń żyjących przed nim i jemu współczesnych* [K. Frenz, 2008, s. 96].

Przestrzeń edukacyjna posiada trzy płaszczyzny edukacyjnej identyfikacji i adaptacji:

- *normatywną*, pozwalającą na dostosowywanie się do norm i wzorów grupowych, pielęgnowania i przekazywania kanonu – podstawowych składników kultury symbolicznej danego układu społecznego;

- *komunikatywną*, informującą o zakresie kultury: społecznej, generującej sytuacje i relacje społeczne dot. społecznego porządku; symbolicznej, tj. dorobku kulturowego danego środowiska w postaci wiedzy naukowej, dorobku artystycznego, wiedzy filologicznej, teologicznej i innych wymiarów rzeczywistości społecznej;

- *funkcjonalną*, obrazującą wykonywane zadania i pracę w grupie [J. Timoszenko, 1992, s. 60].

Dynamikę przedmiotowego i podmiotowego bytu w przestrzeni edukacyjnej regulują interpersonalne relacje [P. Bourdieu, J.C. Passeron, 1990; M. Nowak, 2004, s. 235; C. R. Rogers, 1978; J. Gajda, 1997, s. 12]: adaptacji społecznej decydujące o „kapitale kulturowym” i wzorach

kulturowych zachowań; relacje *podmiotowe* – podmiotowego postrzegania siebie samego w relacjach godności; relacje *międzyludzkie z serca do serca, od osoby do osoby* - mówienie w nich, jak o organizacji jest czymś niepojętym; relacje *autonomiczne; podmiotów* – realizowane w personalizmie edukacyjnym, społecznym, kulturowym, jako autonomia personalna i egzystencjalna; w ich strukturę wchodzi:

- I. *relacje wychowawcze* – w refleksji prakseologicznej i teleologicznej;
- II. *relacje ewolucyjne* - mimowolne i akceptowalne poddawanie się woli autorytetów naturalnych, społecznych, zawodowych, intelektualnych stanowiących aksjomat w wyznaczanym azymucie samorozwoju;
 - ✓ *relacje prakseologiczne* – w działaniu i oddziaływaniu; często obecne w zachowaniach koniunkturalnych, wykorzystywania lub tzw. urabiania;
 - ✓ *relacje sytuacyjne* – obecne w samoistnych i kontrolowanych sytuacjach wychowawczych najczęściej warunkowanych funkcją motywacyjną;
 - ✓ *relacje adaptacyjne* – to więzi emocjonalno – społeczne typowe dla środowiska rodzinnego, rówieśniczego warunkowane socjalizacją i enkulturacją społeczną;
 - ✓ *relacje autentyczności* – to dzielenie się emocjami, nawet tymi, co do których żywione są negatywne uczucia;
 - ✓ *relacje empatycznego rozumienia* – obecne w rozumieniu przez dorosłego dziecięcego widzenia świata, współodczuwania dziecięcych emocji i przeżyć, z tytułu pamięci i szacunku do dorosłych przeżyć i doświadczeń; skutecznie pomagają uniknąć myślenia schematycznego i wystandardyzowanego;
 - ✓ *relacje duchowe* – obecne w realizacji postawy życiowej *być*, decydujące o wartościach moralnych, etycznych lub religijnych;
 - ✓ *relacje materialne* – niezbędne urzeczywistnieniu postawy *mieć*, przy kształtowaniu wartości ekonomicznych czy konsumpcyjnych;
 - ✓ *relacje obecne tylko dla wartości samoistnych* – Prawdy Absolutnej, Dobra Wszechogarniającego i Piękna Nieskazitelnego;
 - ✓ *relacje dla wartości podstawowych* – solidarności, patriotyzmu, prawdy, tolerancji, wolności, sprawiedliwości i godności; najbardziej uwewnętrznione, jako pierwsze reagujące na krzywdę wyrządzaną innym, na brak poszanowania; dla wartości *niezbędnych dla człowieka, stanowiących fundament porozumienia społecznego*,

tworzących normatywny etos jednoczący wszystkie siły społeczeństwa do realizacji dobra wspólnego [J. Mariański, 2000, s. 227].

W przestrzeni edukacyjnej dokonuje się rozwój wiedzy o świecie otaczającym jednostkę, o roli i miejscu środowiska lokalnego, o różnorodności kulturowej, poznawania rówieśników za pomocą ich osobowości a przede wszystkim uczenie się siebie samego i poznawanie własnych uzdolnień i ograniczeń związanych z: *tym, co było, jest, staje się i będzie*. Umiejętność dostrzegania różnorodności, wielości i ambiwalencji „obok” synkretyzmu, anomii „umieszczanej” w strukturze interakcjonizmu symbolicznego to obecnie przestrzeń społecznie najbardziej poszukiwana, ponieważ to edukacja przyszłości, dialektyczna, kumulatywnie kształcąca uczniów a także samych nauczycieli. Sytuacja społeczna, w której jest jeden głos, jeden punkt widzenia, jedna prawda, jedna idea – a nauczyciel ma naturalną tendencję, żeby mówić jednym głosem i wyznawać jedną prawdę i ideę – nie ma nowoczesnego oddziaływania edukacyjnego, bowiem nie ma dopływu nowych myśli, nie ma krytyki, nie ma możliwości na autoocenę i refleksję, nie ma możliwości tworzenia alternatyw na przyszłość oraz alternatywnych modeli kształcenia, działania i rozwoju.

W przestrzeni edukacyjnej szereg procesów dydaktyczno – wychowawczych przebiega w *dynamice dialektycznej*. Nauczyciel spotyka w niej dystraktory zewnętrzne i wewnętrzne: oczekiwania społeczne i wygórowane wymagania otoczenia; potrzebę przynależności do określonej grupy społecznej i potrzebę zaspokajania potencjału społecznego prestiżu; potrzebę perfekcjonizmu i kontroli; stany niepewności, wątpliwości, wahania edukacyjne wobec poczucia skuteczności nie tylko wychowawczo - opiekuńczej, kompetencji, wewnętrznej dyscypliny, edukacyjnego powołania, motywacji, jakości życia, itp.; także indywidualny poziom braku odporności w sytuacjach trudnych i dojrzałość do umiejętnego rozwiązywania problemów dydaktyczno – wychowawczych; zadania nowe i dotąd niespotykane – zadania szczególnie złożone, rozbudowane, wieloetapowe, wewnętrznie niespójne i zmienne wobec dynamizmu sytuacyjnego (na *nie!*), redundancji, ograniczeń, obecności nacisków, sytuacji niedoboru, itp. Poznawcza dojrzałość pedagogicznych relacji, percepcja i interpretacja ich zewnętrzności jest uzależniona od zewnętrznych i wewnętrznych czynników strukturalnych przestrzeni edukacyjnej. Kto lub co stanowi o przewadze dynamizmów edukacyjnych, w sposób zasadniczy kształtujących nauczyciela? W jakim zakresie świadomość ich obecności modeluje pedagogiczne posłannictwo nauczyciela?

Wyjątkowość przestrzeni edukacyjnej polega na nieustannym zawieszeniu między wiedzą i niewiedzą, wolnym wyborem a przymusem, subiektywnością a obiektywnością. Ta ciągła

dialektyka ambiwalencji stanowi o istocie rozwoju, kształceniu i uczeniu się. *Musimy więc kształtować odtwórczo – twórcze egzystencje i vice versa – różnorodność powinna nas inspirować do poszukiwania jedności. Potrzebna jest nowa wizja edukacji, preferującej człowieka zrównoważonego wewnątrz i zewnątrz, który w przyswajaniu świata posługiwać się będzie zarówno samodzielnym, jak i kooperacyjnym wyborem, który będzie działał nie tylko spontanicznie, ale i odpowiedzialnie, nie tylko adaptacyjnie, przekraczając społeczne stereotypy, nie tylko pod presją „prawa i rozumu” ale i „miłości i serca”* [W. Andrukowicz, 1997, s. 104]

W przestrzeni edukacyjnej dokonuje się najważniejszy etap dojrzałości społecznej – przygotowanie młodego pokolenia do lepszego życia i realizacji marzeń w kongruencji² z rzeczywistością. To w niej spotykają się wiedza encyklopedyczna z uwrażliwieniem na *Piękno, Prawdę i Dobro*, w niej jest przyzwolenie na niewiedzę i nieumiejętność przedmiotową oraz doświadczanie wartości podmiotowych w strukturach grupy – wspólnoty - zespołu. To wymiar społecznego dojrzewania w *świadomej równowadze tego, co jednoczy i różni, stałej gotowości prowadzenia rzeczywistego dialogu i rekonstrukcji własnych doświadczeń i stereotypów nabytych w toku nieuniknionej socjalizacji. (...) gdzie edukujący, uczestnicząc w kulturze i poprzez kulturę, będą dążyć do jak najlepszej transmisji gotowej wiedzy edukowanym, a jednocześnie będą rozwijać i kreować (współkreować) – na miarę możliwości i warunków – nowe fakty, wartości i sposoby racjonalnego działania, zmieniając tym samym siebie (edukujących) i edukowanych a także formację kulturową, w której uczestniczą* [W. Andrukowicz, 1997, s. 104].

By zrozumieć delikatność materii społecznej w przestrzeni edukacyjnej zaczęto analizować kulturowość nauczycieli i uczniów. Atrefakty, uznawane wartości i normatywne zasady regulujące organizację struktury szkolnej pozwoliły zrozumieć, że kultura szkolna, tak jak w innych środowiskach zawodowych, to przecież powszechne sposoby działania i myślenia, w mniejszym lub większym stopniu wspólne dla większości uczestników, które nowi uczestnicy muszą przyswoić, nauczyć się i choć w części przyjąć za własne, by byli identyfikowani ze środowiskiem. Kultura szkoły stanowi ramy odniesienia, wyznaczając uczniom i nauczycielom kierunek podejmowania decyzji, jakość postaw i codziennych zachowań. Decyduje

² **Kongruencja** – spójność subiektywizmu z obiektywizmem sytuacyjnym, w której subiektywizm jest warunkowany specyficzną pozycją i rolą pełnioną w grupie, w określonych realiach fizyczno - społecznych; inność odbioru takiego samego wymiaru fizycznego sytuacji społecznej z tytułu: różnej wiedzy, doświadczenia, płci, postrzegania zmysłowego, „bycia” w centrum wydarzenia, na „brzegu”, po za fizycznym uczestnictwem (rola obserwatora) i w bezpośrednim zaangażowaniu;

organizacyjnie o planowaniu, kontrolowaniu i realizacji założeń, celów, zadań. Współcześni nauczyciele są już grupą wielokulturową, wywodzącą się z różnych kręgów kulturowych, grup środowiskowych i stylów życia. Zaczynają być świadomi ważności bezpośrednich relacji nauczyciel – uczeń, istnienia edukacji bez encyklopedyzmu, dydaktyzmu, autorytaryzmu i dyscypliny przymusu, której doświadczali pokolenia ich rodziców. Kształcąc uczniów i motywując do osiągania określonych celów, zachowując „plastykę” wymagań dydaktycznych warunkowanych uczniowskimi uzdolnieniami i możliwościami osobowymi stają się kreatorami w tzw. transakcji edukacyjnej. Chcąc postrzegać ją, jako pewien poziom przewodzenia edukacyjnego, zaczynają świadomie szukać ważnych czynników [M. J. Śmiałek, 2003, s. 27]:

- ✓ na każdym etapie przywództwa edukacyjnego uczestnictwa co najmniej dwóch osób: nauczyciela i jego ucznia;
- ✓ zależności od i wobec ucznia, w których relacje między nimi to najważniejsza transakcja interpersonalna;
- ✓ procesu transakcji, obwarowanego równoważnością *dawania z braniem*; obecnie dla wielu nauczycieli jest oczywistym, że to oni tylko dają a uczniowie biorą; czy poczucie, że uczniowie mogą stanowić źródło ważnej wiedzy, już samo w sobie nie stanowi o postawach przewodnictwa edukacyjnego?
- ✓ płaszczyzny stanowiącej fundament dla określonych przyszłościowych nadziei u nauczyciela i oczekiwań rozwoju ucznia, dostrzegania i realizowania uczniowskich oczekiwań i nadziei wobec nauczyciela, który rozpoczyna kolejny etap edukacji;
- ✓ układu, jaki tworzą nauczyciel i uczeń, który choć nie jest równoważny to gwarantuje edukacyjną ciągłość wspólnym celom, do których oboje dążą, pomimo zróżnicowanych kosztów przy ich realizacji;
- ✓ satysfakcji dla obu stron (nauczyciela i ucznia), która udowadnia, że nauczyciel i uczeń w określonych zadaniach mogą realizować swoje, często zróżnicowane potrzeby i dążenia;
- ✓ relacji nauczyciel – uczeń, która choć nigdy nie osiągnie zrównoważenia zależności osobowej, mieści w sobie zgodę obu stron, szczególnie w przestrzeni tzw. przywództwa naturalnego.

Związek edukacji z władzą i przywództwem najczęściej jest rozumiany i analizowany w aspekcie wywierania wpływu. Nauczyciel, zapewne jeszcze długo pozostanie najefektywniejszym reprezentantem władzy międzyosobowej, gdyż dziecko rozpoczynające edukację szkolną dostrzega, że wzorce osobowe dorosłych wyniesione z domu rodzinnego różnią się znacząco od tych, które napotyka w przestrzeni szkolnej. Tutaj, ta sama władza

dorosłego w postaci nauczyciela posiada wymiar społecznej umowy. Jej spektrum jest wyznaczone przekazywaną wiedzą, wartościami posiadanymi przez nauczyciela, postawami i umiejętnościami kształtowania potencjału i zdolności ucznia. W przestrzeni szkolnej, w dużej mierze od nauczyciela zależy, w jakiej kulturze będzie przebiegała lekcja i relacje z uczniami, u nauczyciela jaka emocjonalna postawa będzie reakcją na uczniowskie nieprzewidywalne zachowania, czy od uczniów będzie oczekiwał tylko (i jakich) efektów dydaktycznych (?1).

Wielu współczesnych pedagogów w swoich publikacjach zaczyna akcentować potrzebę reform w przestrzeni edukacyjnej. Dostrzegając cywilizacyjno – technologiczne przeobrażenia wielu środowisk społecznych są zaniepokojeni małą elastycznością obecnych aspektów edukacyjno – kulturowych w środowiskach szkolnych i wychowawczych. XXI wiek wymusza na pedagogach konstruowanie predyktorów podmiotowych i przedmiotowych mogących choć aksjologicznie i etycznie, przygotować młode pokolenia do dojrzałego uczestnictwa w zarządzaniu, kierowaniu, stanowieniu społecznym i indywidualnym. Pedeutologiczna transgresja autorytetu ucznia i nauczyciela, modyfikacja edukacyjnych ról w środowiskach szkolnych i lokalnych jest nieuchronna. Propozycja *przywództwa edukacyjnego* w przestrzeni edukacyjno – edukowanej jest jedną z wielu propozycji, jaką dla wychowawców i edukatorów posiada polska pedagogika. Zaczynając rozumieć współzależności wielu stref życiowych, skupiających się w środowisku szkolnym, na środowisku i przez to środowisko, propozycje pedagogiczne dotyczą aksjologicznej modyfikacji ról nauczyciela i ucznia. Jedną z wielu jest właśnie *przywódca edukacyjny* w środowisku nauczycielskim oraz uczniowskim, który jest *edukacyjnym spojrzeniem w przyszłość*, dzisiejszą zapowiedzią *edukacyjno – społecznego jutra*, *możliwością* uświadamia, jak *być* i kim *być*. Przywódca edukacyjny to nauczyciel przyszłości, który choć nie zna fizycznego wymiaru przestrzeni *jutra edukacyjnego*, ma szansę być postrzegany w określonych, pożądanym cechach, które są odporne na czas ontyczny, wymiar geograficzno – ekonomiczny, multikulturowość, bowiem właśnie to powinno stanowić wewnętrzną siłę wolności podmiotowej - nauczyciela, (...) *gdyż będzie musiał ryzykować sobą. W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż prawdomówność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny. Na tym polega w i e r n o ś ć. Ten, kto powierzył mu swoją nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem – to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim* [J. Tischner, 2008, s. 15], jako przewodnik i przywódca edukacyjny. To przywództwo dotyczące eksploracji wewnętrznej, dotyczące odnajdywania i rozumienia głosu wewnętrznego, osadzanego w spektrum *chęć* a *muszę*. Przywództwo najpełniej uwidaczniane

w wymiarze społecznej fizyczności, tj. przewodzenia zawodowego, środowiskowego, etycznego, mając swoje źródło także w przewodzeniu edukacyjnym. Współcześnie wielu sądzi, że przywództwo jest tożsame z dowodzeniem lub dokonywaniem niezwykłych czynów, zmienianiem świata na lepsze a także ratowaniem życia, a przecież to tylko i aż przewodnictwo zawodowe, posłannictwo pedagogiczne, *rola służenia innym* warunkowana obecnością autorytetu (w aspekcie zaufania, odczucia wolności i samostanowienia [J. Szacki, 1995, s. 213]), w którym władza nauczyciela jest rozumiana, jako odpowiedzialność i zaufanie, *dobrowolne podporządkowanie się, w wyniku wewnętrznego przekonania i uznania wartości, które on reprezentuje oraz wytworem wolnej woli i zaufania* [I. Jazukiewicz, 1999, s. 16 – 17], jako dojrzałe relacje w przedmiotowym przewodzeniu, wychowawczej pasji i obecności wewnętrznych relacji podmiotowych *wychowawca - wychowanek*, w których oboje pełnią jednocześnie obie role na różnych poziomach aksjologiczno – społecznych. To w procesie autoanalizy następuje odkrywanie nauczyciela dla samego siebie, umacnia się wiara we własne siły i kompetencje wychowawcze, pogłębia się znajomość własnych przekonań i dojrzałych poglądów, poszerza się wiedza *kim jestem dla ucznia* i co jest ważne (dla ucznia ale także dla nauczyciela). Umacnia się obecność samoświadomości *przewodzenia najpierw sobie samemu, dla siebie* a dopiero potem innym - uczniom i dla innych - uczniów. Przywództwo w relacjach osobistych to wiedza *kim jestem*, do jakich działań jestem zdolny i co mogę/umiem osiągnąć/zdobyć. To posiadanie najtrudniejszego zaufania, *zaufania do samego siebie!!!*

Ponowoczesność w edukacji wymusza aktualizację wiedzy, kwalifikacji i kompetencji ucznia i nauczyciela. Przeobrażenia dokonujące się w płaszczyźnie teorii naukowych, „niestety” zawierają coraz mniej sądów normatywnych, tak bardzo wygodnych dla nauczycieli. W tych teoriach postrzega się rolę kreatywności intelektualnej, aksjologii podmiotu konstruowanego w zupełnie innych skalach. Ponowoczesność przyjęła postać *trzeciej fali Tofflera*, wychodząc z założenia, że współczesnego nauczyciela nie można przygotować do działania na każdą okoliczność wychowawczą a teoria pedagogiczna nie jest w stanie teoretycznie zredagować jego kompetencji i kwalifikacji. Rzeczywistość dydaktyczno – wychowawcza nareszcie zaczęła „dostrzegać” funkcję transformacji dla zmieniającego się uczenia, gdyż *lekcje* zaczęły stawać się *przestrzeniami poznania i uczenia się*, w których pojedynczy nauczyciele zaczęli przekraczać granice dydaktyczne, wychowawcze, społeczno – kulturowe do tej pory nieprzekraczalne, zarezerwowane jedynie dla niezależnej myśli naukowej. Pomocną okazała się rola mediatora pedagogicznego, promotora edukacyjnego, organizatora oświatowego a przede wszystkim przewodnika merytoryczno – wychowawczego. Pamiętając o zasadzie, że odkrywca nie odkrywa tego samego dwa razy, nie wraca do badań już zrealizowanych, można dokonać

skutecznego porównania, że nauczyciel, który choć raz „pedagogicznie dotknął” podmiotowości (nie tylko edukacyjnej), ale również etycznie – moralnej, zaczął wstępować na ścieżki niezależnej refleksji pedagogicznej. Początkowo, po zachwycie środowiska pedagogicznego nowymi kierunkami pedagogicznymi, zaczął dokonywać się proces adaptacji podmiotowej, niestety dokonującej plagiatów koncepcyjnych, tak jakby można było powielać i klasyfikować w środowisku szkolnym uczniów i nauczycieli do określonych *habitusów* ekonomiczno – oświatowych. Taka *dydaktyczna reprodukcja*, niestety nie mogła dokonać najistotniejszej transformacji edukacyjnej – transgresji, czyli przekraczania granic czasu i przestrzeni społeczno – kulturowo – poznawczych. Prawdziwa transgresja nie zawiera w sobie sukcesu i porażki [J. Koziński, 2002, s.50], a edukacyjna, rozumiana technicznie i organizacyjnie, wygenerowała jeszcze więcej porażek i wychowawczych klęsk, niż pedagogika tradycyjna. Wielu nauczycieli, doświadczając tylko sukcesów strukturalnych (testy kompetencji, struktura awansu nauczycielskiego), straciło przekonanie, że przewodnictwo edukacyjne to współcześnie najważniejszy i najskuteczniejszy poziom rozwoju umiejętności i kompetencji społecznych, zarówno ucznia i nauczyciela. Transgresja edukacyjna, niczym łańcuch DNA, zawierający kody wszelkich struktur społecznych, zależności fizycznych i aksjologicznych, w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej w niektórych środowiskach pedagogicznych i uczniowskich zaszczepiła potrzebę kontynuacji takich, pokoleniowych przeobrażeń. W takiej rzeczywistości nauczyciele zainteresowani możliwością i efektami ewaluacji i innowacji edukacyjnej zaczęli konstruować swoje cele edukacyjne w wartościach pedagogiki humanistycznej, w której uczeń i nauczyciel traci tradycyjne role, zyskując impulsy do poszukiwań, odkrywania, poszerzania swojej wolności, edukacji efektywnej z redukcją nauczania efektownego. Wiedza o odpowiedzialności, konsekwencjach, dyspozycjach dyscyplinujących, relacjach emocjonalnych uświadomiła nauczycielom, że władza, którą do tej pory dysponowali zapewniała im jedynie behawioryzm dydaktyczny a przecież, nie on powinien stanowić o sukcesie wychowawczo – edukacyjnym.

Współczesna edukacja powoli zaczyna dostrzegać potrzebę istnienia nauczyciela wspierającego i wierzącego w mądrość swojego ucznia, który dzięki tej wierze i wsparciu, ma szansę w życiu dorosłym stawać się człowiekiem lepszym, szczęśliwszym i bardziej spełnionym. M. Ericsson apelował, (...) *nauczycielu, zawsze pamiętaj, że jesteś kimś wyjątkowym. Jedynie, co musisz zrobić, to pozwolić innym, aby zobaczyli, że taki jesteś.* Potrzeba obecności przewodzenia i przywództwa edukacyjnego coraz częściej stają się pedagogicznymi propozycjami dostrzegania horyzontalności i wertykalizmu podmiotowości, propozycjami mądrości pedagogicznej we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. To

obecność *Nauczyciela i Wychowawcy - edukacyjnego Przywódcy*, który funkcjonując w reflektorze owej mądrości zawsze *będzie wyprzedzał czas swojego ucznia!*

Andrukowicz W., *Różnorodność przestrzeni edukacyjnej*. W: *Przestrzeń edukacyjna*, W. Pasternak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego. Zielona Góra 1997

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WsiP. Warszawa 1988

Barth K., *Podstawowa forma człowieczeństwa* W: Baran B. (opr.), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak. Kraków 1991

Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN. Warszawa 1990

Buber M., *O Ja i Ty* W: Baran B. (red.), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo „Znak”. Kraków 1991

Dagiel M., *Znaczenia i przestrzeń – próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły*, W: Nowicka M., *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo UWM. Olsztyn 2002

Denek K., *Cele edukacji szkolnej*, „Przegląd Oświatowo – Wychowawczy” 1999, nr 2-3

Dymara B., *Dziecko w świecie szkoły*, praca zbiorowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 1998

Frenz K., W: Śmiałek M.J. *Zjawisko przywództwa w relacjach podmiotów przestrzeni (zawsze) edukacyjnej*, [w:] *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski (red. nauk.), UAM WPA. Kalisz – Poznań 2008

Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo UMCS. Lublin 1997

Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS. Lublin 2001

Głowiński M., Przestrzenne tematy i wariacje, W: Głowińskiego M., Okopień – Sławińskiej A. (red.), Przestrzeń i literatura, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN. Wrocław 1978

Gnitecki J., Zarys pedagogiki ogólnej, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu. Poznań 1995

Hall E.T., Ukryty wymiar, PIW. Warszawa 1978

Jazukiewicz I., Autorytet. W: Pilch T. (red. nauk.), Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, „Wydawnictwo Akademickie Żak”. Warszawa 1999

Kotłowski K., W: Śliwerski B. Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2005

Kotłowski K., Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego, W: Pasternak W. Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej, Wydawnictwo WOM w Gorzowie Wlkp. Gorzów Wlkp 1976

Kozielecki J., Transgresja i kultura, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002

Kunowski St., Podstawy pedagogiki ogólnej, Wydawnictwo Salezjańskie. Warszawa 1996

Kunowski St., Podstawy współczesnej pedagogiki, Wydawnictwo Salezjańskie. Warszawa 2001

Kwiatkowska H., Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne, W: Nalaskowski A., Rubacha K. (red.), Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia, Wydawnictwo UMK. Toruń 2001

Mariański J., Wartości, jako przedmiot badań socjologicznych. W: Mielicka H. (red.), Socjologia wychowania. Wybór tekstów, Wydawnictwo Stachurski. Kielce 2000

May R., O istocie człowieka, tłum. M. Moryń, Z. Wiese, Dom Wydawniczy REBIS. Poznań 1995

Melosik Z., Szkudlarek T., Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń. Oficyna Wydawnicza IMPULS. Kraków 1998

Modrzewski J., Socjologia przestrzeni edukacyjnych, W: Modrzewski J., Śmiałek M.J., Wojnowski K. (red. nauk.), Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...), UAM WPA. Kalisz – Poznań 2008

- Nowak M., Pedagogika personalistyczna. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.1, GWP. Warszawa 2004
- Nowicka M., Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia, Wydawnictwo UWM. Olsztyn 2002
- Pasterniak W., Przestrzeń edukacyjna, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego. Zielona Góra 1995
- Rogers C. R., Uczyć się jak być wolnym. W: Przełom psychologii, Czytelnik. Warszawa 1978
- Szacki J., Pojęcie autorytetu, „Nauka” 1995, nr 4
- Szyszko – Bohusz A., Problem natury świadomości (Pokłosie 40 lat poszukiwań), „Dydaktyka Literatury” 2002 tom XXII
- Śmiałek M. J., Przewodzenie w kierowaniu. Wyzwania i potrzeby, WSO Poznań. Poznań 2003
- Tarnowski K., Człowiek i transcendentja, Wydawnictwo „Znak”. Kraków 1995
- Timoszenko J., Aspiracje młodzieży szkół przyzakładowych jako próba motywacji, „Prace Psychologiczne” 1992, t. VII, Wydawnictwo UŚ
- Tischner J., Etyka solidarności, Homo sovieticus. W: Hejnicka – Bezwińska T., Pedagogika ogólna, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o. Warszawa 2008
- Tischner J., Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych, Wydawnictwo „Znak”. Kraków 1992
- Tkacz T., Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej. Dostęp: <http://www.univ.rzeszow.pl/ekonomia/Zeszyt12/25.pdf>, 2011.X.30.
- Uljens M., Dydaktyka szkolna W: Śliwerskiego B. Pedagogika t.II, UWM. Olsztyn 2002
- Wallis A., Słowo wstępne W: Hall E. T., Ukryty wymiar, PIW. Warszawa 1978

Ewelina Poniedziałek

DYLEMATY RÓŻNYCH POZIOMÓW POLSKIEJ EDUKACJI

W warunkach globalnej konkurencji szczególnie ważny staje się kapitał ludzki. Tylko odpowiednie kompetencje i kwalifikacje pracowników pozwalają sprostać wyzwaniom zmieniającego się świata. Rozwój technologii oraz złożone procesy gospodarcze i społeczne wpływają na ciągłą potrzebę doskonalenia, tym samym uczenie się w różnych formach, miejscach i okresach życiowych staje się kluczem do wzrostu gospodarczego i rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Jednak na każdym etapie życia można dostrzec wiele barier i problemów, które utrudniają edukację.

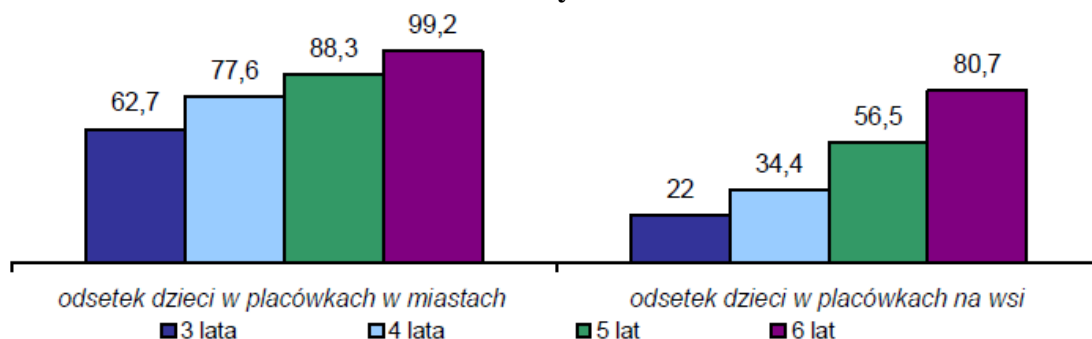
Już na pierwszym szczeblu edukacji w przedszkolu nauczyciele muszą sprostać nie łatwym zadaniom. Dostają pod opiekę dzieci małe, często niewiele potrafiące, mało samodzielne, niektóre z wadami wymowy, co znacznie utrudnia komunikację. Nauczyciele przedszkolni uczą dzieci rozmowy, piosenek, wierszyków, podstaw samodzielności, dobrego zachowania, aż po naukę literek. Ważnym zadaniem jest także rozwój umiejętności społecznych dzieci, by dziecko w nowym środowisku czuło się dobrze i chciało przychodzić do przedszkola, co przy dużej liczebności grup nie jest zadaniem łatwym. Zmieniające się przepisy, programy, nowe metody, diagnozy, arkusze skutkują wzrostem biurokracji. Organizacja konkursów, dekoracji, festynów wymaga od nauczycieli twórczego podejścia, osobistego zaangażowania i dyspozycyjności a procedury awansowe wprowadzają często niezdrową rywalizację między pracownikami przedszkoli. Od dzieci także wymaga się coraz więcej i słychać głosy, że zmiany w edukacji, począwszy od obniżenia obowiązku szkolnego do 6 lat, zaburzają naturalne tempo rozwoju dzieci i mogą skutkować jeszcze większymi problemami w przyszłości. Wielu rodziców twierdzi, że szkoły nie są przygotowane na

przyjęcie maluchów, dlatego w sierpniu 2011 roku złożyli oficjalny protest u Marszałka Sejmu³.

Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego oraz Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności w 2010 roku przeprowadziły badania problemów w dostępie do edukacji dzieci najmłodszych. Jak słusznie zauważają autorzy raportu z badań proces nauki zaczyna się już z chwilą przyjścia „małego” człowieka na świat, dlatego potraktowali pojęcie „edukacji małego dziecka” szeroko, nie zawężając wyłącznie do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Z opublikowanego raportu wynika, że barier w dostępie do edukacji jest bardzo dużo. Już we wczesnym okresie dzieciństwa pojawia się problem braku żłobków i przedszkoli oraz obwarowanie przyjęcia do nich przepisami, które praktycznie uniemożliwiają zapisanie dziecka niepracującym rodzicom. Kolejną barierę stanowi powszechne przekonanie, że małym dzieciom należy jedynie zapewnić opiekę, a nie warunki rozwoju. Rodzice i opiekunowie zapominają, że dzieci uczą się, wykorzystując wszystkie zmysły i zdecydowanie za mało przebywają z maluchami na świeżym powietrzu. Żłobki w świadomości Polaków funkcjonują jako przechowalnie dla dzieci, których rodzice pracują⁴.

Jednym z głównych problemów wymienionym w raporcie są także opłaty za przedszkola. Szczególnie widać to na wsiach, gdzie większość kobiet nie pracuje tylko zajmuje się gospodarstwem. W domu jednak dzieci mają zbyt rzadki kontakt z książkami i zabawkami edukacyjnymi. Stąd wynika kolejny problem: Autorzy badań wykazali, że istnieje wyraźny związek między poziomem umiejętności dzieci na początku edukacji szkolnej a tym, czy i jak długo korzystały z edukacji przedszkolnej. Szczególnie ważna jest wczesna edukacja przedszkolna, tak więc idea obowiązkowej zerówki dla sześciolatków (co obowiązywało przed reformą edukacyjną z 2009 roku) czy pomysł obowiązkowego przedszkola dla pięciolatków nie wystarczają do wyrównywania szans⁵.

Odsetek dzieci uczęszczających do placówek przedszkolnych w miastach i na wsi w roku szkolnym 2009/2010



³ Rodzice przeciwni posyłaniu 6-latków do szkół zebrali ponad 330 tys. podpisów pod listami negatywnie odnoszącymi się do obniżania wieku szkolnego.

Zob.: <http://ratujmaluchy.pl/>, 30 września 2011

⁴ A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*, Warszawa 2010

⁵ Tamże, s.92

Źródło: Portal informacyjny Głównego Urzędu Statystycznego, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010, dostęp elektroniczny: <http://www.stat.gov.pl>, 20.10.2011

Z analiz wynika także bardzo duża dysproporcja między możliwością i chęcią korzystania z zajęć pozaszkolnych na wsiach i w małych miastach a możliwościami i trendami w dużych aglomeracjach miejskich. Największy jednak błąd, na który zwracają uwagę autorzy raportu, to sprowadzanie edukacji do stopni i uważanie, że zaczyna się ona z chwilą, gdy dziecko idzie do szkoły. Dostęp do zajęć dodatkowych, służby zdrowia oraz uczestnictwo w kulturze warunkowane są silnie poziomem wykształcenia rodziców, sytuacją finansową rodziny oraz miejscem zamieszkania (wieś, miasto)⁶.

Na ten problem zwraca także uwagę Beata Chmiel, aktywistka nieformalnego ruchu Obywatele Kultury: „*W ostatnich 20 latach doszło do degradacji sfery kultury. Niby jest fantastycznie, księgarnie są pełne książek, kina pełne filmów, tylko mamy poczucie, że czegoś brakuje. Że dostęp do wartościowej kultury z roku na rok jest coraz gorszy. Tomek Rakowski, etnolog i kulturoznawca, autor książki o wykluczonych nie tylko z kultury, ale z procesu transformacji, mówi o kompletnym braku instytucji wspólnych w małych miejscowościach. Funkcje domu kultury pełni tam często samochód składak z głośnikami, miejscowi słuchają muzyki przy otwartych drzwiach, i to jest ich uczestnictwo w kulturze*”.⁷ Receptą na ten stan rzeczy powinna być świadoma polityka kulturalna realizowana przede wszystkim poprzez edukację kulturalną, medialną, obywatelską dzieci oraz czytelnictwo. Czytelnictwo bowiem jest podstawą innych działań kulturalnych jak wyjście do teatru, czy filharmonii.

Wyniki Badań Biblioteki Narodowej dotyczące czytelnictwa są tymczasem przerażające: Aż 56% Polaków nie zagląda do żadnych książek, nawet kucharskich czy słowników. 46% nie czyta choćby krótszych tekstów, artykułów lub opowiadań. Książek nie czytają nawet najlepiej wykształceni⁸. Niski poziom czytelnictwa tłumaczono często pojawieniem się Internetu i nowych technologii, które odwracają uwagę od tradycyjnej książki. Najnowsze badanie, niestety, temu przeczy. Respondentów zapytano po raz pierwszy, czy w ostatnim miesiącu przeczytali tekst dłuższy niż trzystronicowy: chodziło nie tylko o tradycyjne papierowe wydawnictwa, ale także artykuły internetowe oraz komputerowe ekrany i okazało się, że tylko 53% przeczytało tekst dłuższy niż 3 strony maszynopisu. 35% przyznało, że prasy nie czytało w zeszłym roku w ogóle. Jedna trzecia jego użytkowników czyta jedynie krótkie komunikaty. Tyle samo uczących się i studiujących nie miało w ciągu roku książki w ręku. Na stanowiskach kierowniczych nie czyta 36% osób, nie mówiąc już o

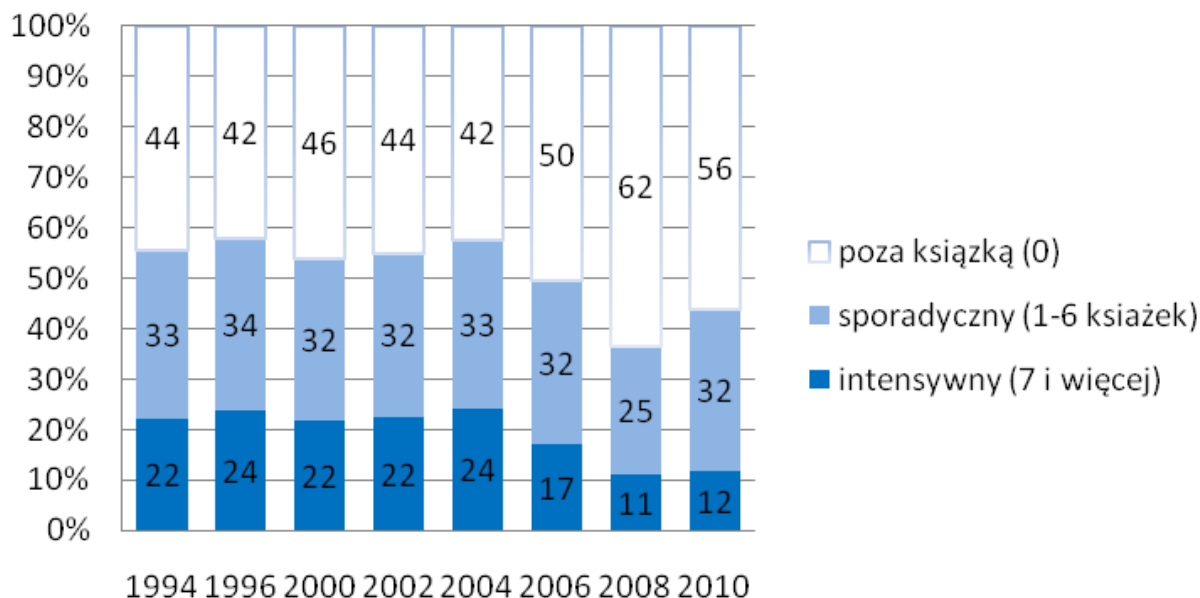
⁶ Tamże, s.118

⁷ *Potrzebna reforma głów*, Rozmowa Romana Pawłowskiego z Beatą Chmiel, aktywistką nieformalnego ruchu Obywatele Kultury, wicedyrektorką Muzeum Narodowego w Warszawie [w:] *Gazeta Wyborcza*, 12 maja 2011, s.14

⁸ *Z czytelnictwem nadal źle - raport z badań Biblioteki Narodowej*, portal internetowy Biblioteki Narodowej, dostęp: <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-zle---raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html>, 30.09.2011

przedsiębiorcach i pracownikach administracji i usług. Wzrost liczby studentów i szkół wyższych nie przekłada się na jakość wykształcenia.

Kontakt z książką w ciągu ubiegłego roku



Źródło: *Z czytelnictwem nadal źle* - raport z badań Biblioteki Narodowej, portal internetowy Biblioteki Narodowej, dostęp: <http://www.bn.org.pl>, 20.10.2011

Poza tym przeprowadzane przez Bibliotekę Narodową badania czytelnictwa pokazują, że rozkład czytających i nie czytających pokrywa się z mapą społecznego wykluczenia. Nie czytają mieszkańcy wsi i małych miast, rolnicy, osoby bezrobotne i uważające się za ubogie, renciści i osoby po sześćdziesiątce. Czytają: mieszkańcy miast liczących powyżej pół miliona, przedsiębiorcy i ludzie dobrze sytuowani. Izabela Koryś komentuje: *„Nie chcemy sugerować, że czytanie to cudowny sposób na zmianę statusu społecznego, ale bez kompetencji, które wiążą się z czytaniem, szanse osób nieczytających na rynku pracy są zdecydowanie mniejsze niż tych, którzy czytają. Powinniśmy zadbać o dzieci wykluczonych z czytania. Jeśli nie wyposażymy ich w kompetencje do czytania i rozumienia tekstów, prawdopodobnie podzielą los swoich rodziców i lepszy świat będą oglądać wyłącznie w telewizji”*⁹.

Tam, gdzie warunki finansowe są trudne jako jedyne miejsce, gdzie możliwy jest kontakt z książką wskazano bibliotekę-szkolną albo publiczną. Tymczasem liczba bibliotek zmniejszyła się znacznie w ostatnich latach. Zlikwidowano większość filii bibliotecznych a księgozbiory istniejących bibliotek maleją ze względu na niskie fundusze na zakup nowości. Niektórzy ratunek widzą w digitalizacji i dostępie do e-książek. Mimo modernizacji i technologicznej rewolucji przyszłość bibliotek rysuje się

⁹ Za: R.Pawłowski, *Trzy strony to za dużo. 56 proc. Polaków nie czyta książek*, Internetowe wydanie Gazety Wyborczej, z 17.02.2011, dostęp elektroniczny: http://wyborcza.pl/1,76842,9120184,Trzy_strony_to_za_duzo__56_proc__Polakow_nie_czyta.html, 30.09.2011

jednak niepewnie. Jak twierdzi Beata Stasińska „*to nie narzędzie jakim posłuży się człowiek, ani postać, jaka przybierze książka decyduje o nawyku czytania. Zmieniają one naturę tego procesu, ograniczając na przykład udział takich zmysłów, jak dotyk, zapach czy słuch. E-book nie szeleści, nie pachnie, nie można w nim zaginać kartek lub robić dopisków na marginesach. Dla tradycjonalistów jest to przeszkodą, dla przyszłych pokoleń może nie mieć znaczenia. Warunek wstępny jednak pozostaje ten sam: nawyk, potrzeba czytania i rozumienie tekstu. Gdy nie zostanie spełniony, na nic zdadzą się programy poprawiające infrastrukturę bibliotek*”¹⁰.

Jan Tomkowski, profesor w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, historyk literatury, uważa że lepszych wyników już raczej nie będzie, co nie koniecznie świadczy o samym czytelnictwie. Zwraca bowiem uwagę na potężną różnicę pomiędzy czytelnictwem (czyli czytaniem w ogóle) a czytaniem literatury. Na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte dwudziestego wieku przypadał w Polsce złoty okres książki, co wynikało z wielu sprzyjających okoliczności jak np. dobrze zorganizowanego rynku książki, umiarkowanych cen książek, głodu wiedzy, gęstej sieci księgarń i bibliotek, rozsądnej polityki przekładowej i fenomenu drugiego obiegu. Dziś z uporem porównuje się współczesne wyniki do czasów świetności, a przecież część ówczesnych zadań książek przejęły dziś gazety, wprowadzając całe serie poświęcone kuchni, geografii, historii, turystyce, nawet religii czy filozofii, wydane na dobrym papierze z pięknymi ilustracjami¹¹. Niestety już spadek czytelnictwa gazet i czasopism już trudniej wytłumaczyć.

Dlaczego ludzie zatracili przyjemność czytania? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć i znaleźć receptę Anna Janus-Sitarz w swojej publikacji „Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze”¹². Jako jednego z winowajców takiego stanu rzeczy wskazuje szkołę, która przyjemność czytania zamienia w przymus, wykazując bezradność w motywowaniu do lektury czy egzekwowaniu obowiązkowego czytania tekstów. Wychowanie do książki przynosi najlepsze efekty, gdy zaczynamy czytać przedszkolakom, a czytanie ze zrozumieniem warunkuje postępy w nauce. Czytanie ze zrozumieniem to umiejętność, która jak twierdzi Roman Chymkowski, kierownik Pracowni Czytelnictwa biblioteki Narodowej, w przyszłości może stać się oznaką elitarności. Niestety wciąż niewielu rodziców to rozumie, i sięga po książkę, by wieczorem w miłej rodzinnej atmosferze poczytać swoim małym pociechom. Stąd niezwykle cenna okazuje się Kampania społeczna „Cała Polska czyta dzieciom” prowadzona przez Fundację ABCXXI, która cieszy się ogromnym uznaniem w skali kraju¹³.

¹⁰ B. Stasińska, *Czytaj albo giń!*, [w:] *Gazeta Wyborcza*, sobota-niedziela 14-15 maja 2011, s.26

¹¹ J. Tomkowski, *Książki i głód czytania* [w:] *Angora* nr 7, 13.02.2011, s. 60

¹² A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas: Kraków 2009, s. 1-418

¹³ Zob. <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Osiągnięcia uczniów w dużej mierze uzależnione są od umiejętności dydaktycznych nauczyciela, stosowanych metod i form pracy, a w edukacji polonistycznej także od doboru odpowiednich lektur. Nauczyciele poza obowiązkowymi czytankami z podręcznika rzadko podejmują się głośnego czytania swoim uczniom, obawiając się iż utrudni to realizację przeładowanego programu nauczania, i uszczupli ich czas na wykonanie innych także administracyjnych zadań. Tymczasem poprzez literaturę kształtujemy uczucia estetyczne i pogłębiały wiedzę dziecka o otaczającym świecie. „(...) *Codziennie czytanie dziecku dla przyjemności jest czynnością prawdziwie magiczną zaspokaja bowiem wszystkie potrzeby emocjonalne dziecka, znakomicie wspiera jego rozwój psychiczny, intelektualny i społeczny, jest jedną z najskuteczniejszych strategii wychowawczych, a przy tym przynosi dziecku ogromną radość i pozostawia cudowne wspomnienia*”- uzasadniają autorki książki „Wychowanie przez czytanie”¹⁴.

Grażyna Chojnowska zwraca uwagę, że ograniczanie się tylko do podręcznikowych czytanek opartych na jednolitych wzorcach postępowania daje dzieciom bardzo mylny obraz świata. Jako przykład przytacza pojęcie „innego”, którym zazwyczaj jest osoba niepełnosprawna lub wyróżniająca się fizycznie od innych dzieci. Ta inność sprawia, że tacy dziecięcy bohaterowie czytanek są smutni, samotni i pozbawieni przyjemności zabawy, a jedyne o czym marzą to akceptacja i możliwość przebywania z „normalnymi” dziećmi. Taki zafałszowany obraz przyczynia się do tworzenia stereotypów m. in. myślenia, że osoba niepełnosprawna zawsze oczekuje pomocy. Przedstawione w czytankach sytuacje rzadko znajdują odniesienie do realnego życia, tym bardziej, że niewielu nauczycieli poza odczytaniem tekstu pokusi się o odwołanie do osobistych doświadczeń uczniów. Taki brak powiązania treści literackich z doświadczeniami uczniów sprawia, że dzieci deklarują odpowiednie postawy moralne, spełniając oczekiwania nauczyciela, ale nie utożsamiają się z nimi w codziennym życiu¹⁵.

W ten sposób tworzy się rozdźwięk między życiem szkolnym a pozaszkolnym dziecka. A przecież wychowanie i uczenie dziecka zasad oraz pożądaných zachowań nie odbywa się tylko w szkole, w specjalnie wyznaczonym czasie i miejscu, ale przede wszystkim wynika z własnych obserwacji i doświadczeń.

Drugim obszarem wskazanym przez Grażynę Chojnowską, w którym można dostrzec bariery rozwojowe jest edukacja matematyczna. Wskazuje ona, iż program skonstruowany jest w taki sposób, iż nie uwzględnia umiejętności matematycznych zdobytych czasem czysto intencjonalnie i spontanicznie już w okresie przedszkolnym do opisywania wielu zjawisk. W szkole uczeń przyzwyczaja się do podawania gotowych reguł matematycznych, które

¹⁴ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki: Warszawa 2010

¹⁵ G. Chojnowska, *Bariery rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej*[w:] *Bliżej przedszkola* nr 2.101, luty 2010, s.32

powinien umieć zastosować do rozwiązania zadania. Dzieci nie rozwijają więc własnej aktywności, a jedynie biernie odtwarzają podane schematy¹⁶.

Realizacja zadań edukacyjnych i wychowawczych, wymaga - zarówno w przypadku wychowania przedszkolnego, jak i edukacji wczesnoszkolnej - od nauczyciela tak wiedzy, jak i doświadczenia. Przede wszystkim konieczna wydaje się umiejętność przekładania zadań programowych na rozwojowe, uwzględniania w nich indywidualnego rytmu i tempa rozwoju dzieci. Niezbędna w tym wypadku jest znajomość zagadnień psychopedagogicznych oraz metodycznych. Ważne staje się zatem posiadanie umiejętności organizacyjnych, w szczególności tworzenia sytuacji edukacyjnych stymulujących rozwój każdego dziecka zgodnie z jego potrzebami i aktualnymi możliwościami¹⁷. Tymczasem wielu nauczycieli deklaruje indywidualne podejście do każdego ucznia, co w większości przypadków nie przekłada się na praktykę. Co więcej - narzucając czy też sugerując słuszne rozwiązania ogranicza się dziecięce myślenie i kreatywność. Naturalną ciekawość świata zaspokajaną w okresie przedszkolnym poprzez zabawę i spontaniczne, okazjonalne uczenie się zastępuje powoli nauczanie poprzez wyjaśnianie i interpretację.

Wydaje się, że nowa podstawa programowa, zalecająca przedszkolakom zabawę, a nie ślęczenie nad książkami, zmierza właśnie do tego, by w sposób łagodny i bardziej naturalny wprowadzać dziecko w świat nauki wszystkimi zmysłami, bo jak pisał Wincenty Okoń: „*Zabawa jest dla dziecka i pracą, i myśleniem, i twórczością, i realizmem, i fantazją, i źródłem radości. Zabawa daje dziecku tę pełnię życia, której ono potrzebuje. Stąd zatem wypływa ogromne znaczenie wychowawcze zabawy (...)* Znaczenia zabawy nie wyczerpuje jednakże jej rola wychowawcza. Proces wychowawczy na wszystkich swoich stopniach jest nierozdzielnie związany z procesem uczenia się dziecka. Pedagog nie może wychowywać nie ucząc go i nie może nie może uczyć nie wyciągając odpowiednich wniosków pedagogicznych. Zabawa zatem jest niezastąpioną areną nauczania dziecka.”¹⁸ Nie wszyscy pedagodzy potrafią wykorzystać naturalne skłonności dzieci. Poradniki metodyczne dla nauczycieli zawierają schematy postępowania, ale dla mało twórczych nauczycieli pozostają one jedynym wyznacznikiem pracy z uczniem.

Bardzo istotnym problemem w polskich szkołach jest także brak dialogu między nauczycielem a uczniami. Jedną z częstych cech komunikacji między nauczycielem, a uczniem, jest jej jednostronność. Polega ona na przekazywaniu komunikatów przez nauczyciela, które najczęściej mają charakter gotowych rozwiązań lub też są komunikatami nie wprost (w postaci żartów, sarkastycznych uwag). Z uwagi na to, że zwykle odbierane są jako moralizowanie, nieszczerłość lub krytyka, powodują narastanie dystansu i niechęć do dialogu opartego na partnerstwie. Zwykle też nauczyciele nie są gotowi do słuchania, rozumienia i akceptacji. Efektem takich

¹⁶ Tamże, s.34

¹⁷ H. Dmochowska, *Współczesne modele kształcenia nauczycieli przedszkola*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 27.

¹⁸ W. Okoń: *O zabawach dzieci*, Warszawa 1950, s. 39

kontaktów może być skrepowanie uczniów i ich niechęć do rozmowy z nauczycielem w ogóle. Nauczyciele unikają tematów trudnych i niewygodnych, nie doceniając wartości tekstów bajko- czy biblioterapeutycznych. W edukacji elementarnej często tłumaczą się niedojrzałością uczniów. Jak słusznie zauważa Chojnowska jedną z przyczyn może być także brak wskazówek metodycznych dotyczących sposobów omawiania tematów trudnych.

Niestety komunikacja w starszych klasach również jest często niezadowolająca. Metody przekazywania, a także oceniania wiedzy uczniów, powodują narastanie dystansu między nauczycielem a uczniem, hamują swobodne myślenie i kreatywność w procesie edukacji. Wykorzystywanie przez nauczyciela swojej uprzywilejowanej pozycji stwarza też wiele barier we wzajemnych kontaktach i komunikacji na innych, niż dydaktycznych, płaszczyznach.

Ogromną bolączką polskich szkół ostatnich lat stały się testy. Mówi się, że mimo wad dają możliwość obiektywnego poziomu wiedzy, gdyż system ocen jest ujednolicony,

a sposób sprawdzania eliminuje wpływ sympatii czy antypatii ocenającego. Egzamin y zewnętrzne w postaci testów wprowadzono w Polsce w 1999 roku wraz reformą edukacji przez Mirosława Handke, ministra edukacji w rządzie Jerzego Buzka. Jednak ten element reformy z pewnością nie należy do udanych. Testy zaczynają się już w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Testem kończy się także podstawówkę i gimnazjum. Następny poważny test to matura. Testy ograniczają twórcze myślenie, nie promują samodzielności, nie dają możliwości wykazania się najzdolniejszym uczniom-oryginalnym i kreatywnym. Ocena na teście wcale nie potwierdza czy uczeń jest dobry, tylko czy posiadał umiejętność rozwiązywania testów i „trafiania w klucz”. Swego czasu profesor Konarzewski z Polskiej Akademii Nauk badał jaki jest wpływ testów na metody nauczania¹⁹. Wyniki jego badań pokazały, że co trzecia szkoła zmieniła metody nauczania, ucząc pod test. *„Przy tym nauczyciele otwarcie przyznają, że więcej czasu poświęcają temu, co częściej pojawia się na egzaminie, np.: obliczaniu procentów, tłumaczeniu zadań z treścią i oczywiście trenowaniu rozwiązywania testów. Omijają natomiast zadania nietypowe, które pobudzają ciekawość dzieci”*²⁰.

Także redakcja Polityki, której teksty już kilkakrotnie były wykorzystywane na egzaminie maturalnym przyznaje, że wiele pytań sprawdza co innego, niż sprawdzać powinny. I że prawdopodobnie sami autorzy wykorzystanych artykułów przepadliby z krete sem na maturze. *„Niestety, na podstawie krzyżyków w testowych tabelkach wiele ocenić się nie da, a już na pewno-stopnia dojrzałości umysłowej. Umiejętność posługiwania się hermetycznym językiem filologicznym, biegłość w rozpoznawaniu figur gramatycznych czy stylistycznych nie musi oznaczać wcale, że czytelnik cokolwiek zrozumiał z przedstawionego mu wywodu”*²¹- komentuje Ewa Wilk. -

¹⁹ K. Konarzewski, *Reforma oświaty: Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007

²⁰ R. Czeladko, *Testy w szkole ogłupiają dzieci* [w:]Gazeta.pl, dostęp elektroniczny: <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3102242.html>, 14.10.2011

²¹ E. Wilk, *Ze zrozumieniem dla maturzysty*[w:] Polityka nr 20 (2807), 11.05-17.05.2011, s.86

„(...)Nieznamość odpowiedzi na ileś tam maturalnych pytań przestaje być powodem wstydu. W efekcie młodzi ludzie przestają się wstydzić ignorancji w sprawach zupełnie elementarnych. Nie wiedzą co jest tylko pułapką, w którą próbowano ich schwytać, a co prawdziwym wyznacznikiem wiedzy”²².

Niektórzy mówią wprost, że matura jest banalna i szampowa, a przygotowanie do niej nie jest uczeniem bycia w kulturze, ale „uklepywaniem uczniowskiej biomasy”. Odczytanie natomiast i poszukiwanie dalszych kontekstów może okazać się nawet niebezpieczne dla samych zainteresowanych²³.

Za ogromny sukces polskiego systemu edukacji uznano niedawne wyniki testów PISA. PISA to skrót nazwy Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*) – międzynarodowego badania koordynowanego przez OECD. Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych. Polska młodzież wypadła korzystnie, osiągając wyniki powyżej średniej, co jednak nie wzbudziło entuzjazmu wśród polskich nauczycieli. „Bardzo poprawiło się czytanie ze zrozumieniem, ale tam, gdzie trzeba samemu coś napisać, jest kiepsko” - ocenia Urszula Sajewicz-Radtke – „W części matematyczno-przyrodniczej dobrze idzie wyszukiwanie informacji, ale zastosowanie ich do rozwiązania problemu już znacznie gorzej. Słabo wypadają zadania, w których trzeba stawiać pytania badawcze. Widać, że polska szkoła nie uczy stawiania pytań, ale udzielania odpowiedzi. Gdy trzeba wyjść poza prosty schemat, zaczyna się problem”²⁴.

Anna Świątek, nauczycielka renomowanego liceum w Warszawie, prócz mało sprawdzających się egzaminów zewnętrznych i obniżenia poziomu nauczania w swoim artykule wylicza jeszcze inne paradoksy polskiej edukacji jak np. sprofilowanie klas, w których dominują lekcje z dwóch wybranych przedmiotów kosztem innych, eliminowanie klas o profilu ogólnym, redukcję zagadnień humanistycznych, zbytnie wykorzystanie informatyzacji, co wpływa na wzrost nieobecności i mniejszy kontakt z nauczycielem, nieprawdziwe usprawiedliwienia czy promocja do wyższej klasy z oceną niedostateczną²⁵.

Skutki tego są coraz bardziej widoczne i odczuwalne przez nauczycieli akademickich. Kandydaci na studia przyjmowani są według ilości punktów zdobytych na maturze, które nie odzwierciedlają poziomu ich wiedzy i umiejętności. Mają skłonność do schematycznego myślenia, nie potrafią wyciągać samodzielnie wniosków i trzymają się jednej interpretacji, gdyż tak działają klucze. Problem ten prócz środowiska akademickiego dostrzegło także ministerstwo, dlatego czekają nas kolejne zmiany w egzaminach, głównie gimnazjalnym i egzaminie dojrzałości²⁶. Na maturze na poziomie podstawowym uczeń będzie musiał zaliczyć czytanie ze zrozumieniem oparte na przytoczonym w arkuszu tekście nieliterackim, zazwyczaj artykuły z jednej z

²² Tamże

²³ Zob. J. Podgórska, *Ucz się pod klucz* [w:] Polityka nr 19(2806), 4.5-10.05.2011, s.14-16

²⁴ Cyt. Za: J. Podgórska, *Ucz się pod klucz* [w:] Polityka nr 19(2806), 4.5-10.05.2011, s.15

²⁵ A. Świątek, *Licea niekształcą* [w:] Polityka 40, 28.09-4.10.2011

²⁶ Zob. A. Pezda, *Będą zmiany w szkole!*, Internetowe wydanie Gazety Wyborczej z 06.09.2011, dostęp: http://wyborcza.pl/1,97654,10241699,Beda_zmiany_w_szkole_.html, 20.10.2011

polskich gazet. Do łask wraca także wypracowanie z języka polskiego, co pozwoli znacznie obiektywniej ocenić wiedzę i umiejętności maturzysty. Pytanie tylko, które się nasuwa - po co te wszystkie reformy egzaminacyjne? Czy nie wracamy powoli do punktu wyjścia?

Wiesław Ambrozik i Kazimierz Przyszczypkowski w przyjmowaniu na uczelnie wyższe maturzystów na podstawie wyników z poziomu podstawowego egzaminu maturalnego i obniżaniu kryteriów rekrutacyjnych dopatrują się dalszego obniżania poziomu kształcenia. Wśród mankamentów edukacji wyższej wymieniają także programy studiów mało powiązane z potrzebami rynku pracy. Wynika to w dużej mierze z braku zainteresowania szkół losem swoich absolwentów²⁷. Lepsza współpraca szkół i uczelni ze środowiskiem przedsiębiorców i organizacjami społecznymi pozwoliłaby uczniom i studentom uzupełniać edukacji teoretycznej o doświadczenie praktyczne, co wydaje się niezbędne w lepszym opanowaniu kompetencji kluczowych dla zawodu.

Mają to zmienić kolejne szykowane zmiany w szkolnictwie pod kątem Krajowych Ram Kwalifikacji. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, przyjął i skierował do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych dokument *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, który wytycza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020. Treść dokumentu uwzględnia zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), w tym europejskich ram kwalifikacji oraz specyficzne dla naszego kraju uwarunkowania wymienione w diagnozie²⁸. Przewidywane zmiany uwzględniają nie tylko wiedzę, umiejętności i kompetencje zdobyte w systemie szkolnym, ale także zdobyte nieformalnie czy pozaformalnie. Dopiero takie holistyczne podejście do procesu edukacji, bazujące na badaniach diagnostycznych może stanowić podstawę wprowadzenia odpowiednich zmian.

Minister edukacji Katarzyna Hall w odpowiedzi na zarzuty Anny Świątek wobec polskich ogólniaków przyznaje, że nie jest zadowolona z poziomu umiejętności obecnych absolwentów i wskazuje, że to się zmieni, ale na efekty wprowadzanej reformy należy jeszcze poczekać: „*Uczeń to nie samochód, który można naprawić w jeden dzień. Nie da się z niego wyjąć wiedzy, która posiadał, i włożyć mu do głowy inną, lepszą i nowocześniejszą. Sporo czasu musi zająć wyposażanie uczniów w nowe kompetencje, takie jak umiejętność współpracy czy samodzielnego pogłębiania zainteresowań. Na efekty, czyli lepiej wykształconego, solidniej przygotowanego do studiowania i pracy absolwenta polskiej szkoły musimy poczekać przynajmniej do 2015 roku, gdy objęci zmienionymi programami uczniowie zakończą w większości swoją edukację ponadgimnazjalną*”²⁹.

²⁷ W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, *Czy współczesna szkoła wychowuje?* [w:] M. Świątek, *W stronę przywództwa edukacyjnego: Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań-Kalisz 2009, s.231

²⁸ Strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, dostęp: <http://www.men.gov.pl>, 20.10.2011

²⁹ K. Hall, *Cierpliwości!* (Tytuł pochodzi od redakcji Polityki) [w:] Polityka nr 41 (2828), 5.10-11.10.2011, s. 96

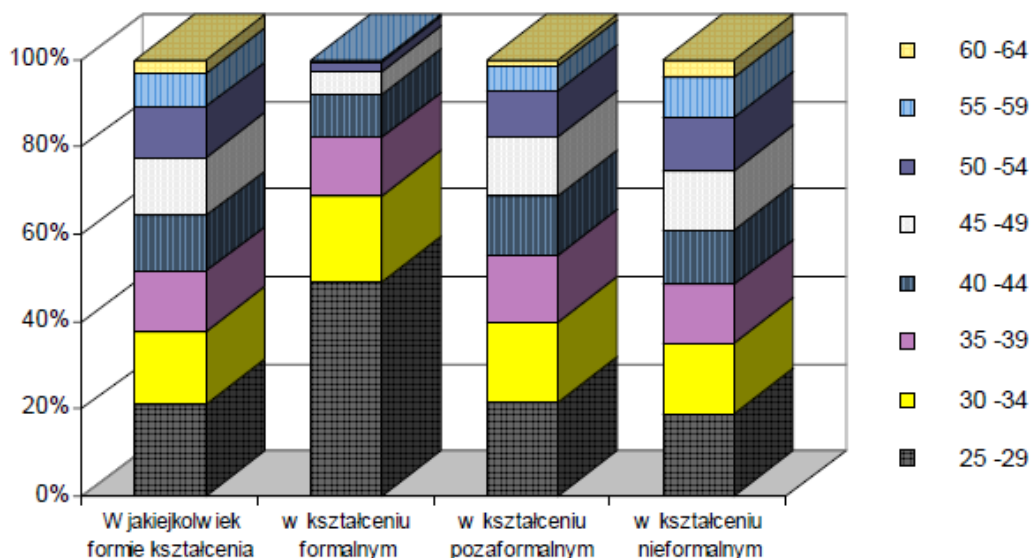
Ponieważ treści edukacji różnią się w zależności od potrzeb ludzi w społeczeństwach, a także wiekowego, socjalnego i kulturowego kontekstu to niezbędnymi elementami nowej wizji edukacji jest jej trwanie przez całe życie. Stąd idea *life long learning* obok kształcenia w systemie szkolnictwa przewiduje w diagnozie i prognozie także uczenie się dorosłych na rynku pracy wobec kariery zawodowej i społecznej oraz seniorów uczących się dla utrzymania aktywności. Za rozwojem edukacji dorosłych przemawiają naturalne możliwości ludzkiego umysłu do uczenia się przez całe dorosłe życie aż do późnej starości. Potrzeba edukacji dorosłych wpływa także ze związku ze sprawami gospodarczymi, społecznymi i kulturalnymi kraju, które stają się stymulatorem wszelkich zmian w edukacji.

Edukację dorosłych cechuje duża elastyczność, która wyraża się w możliwości przygotowania licznych ofert edukacyjnych dostosowanych do zapotrzebowania lokalnego rynku, zainteresowań i potrzeb dorosłych, w szansie optymalnego dostosowania poszczególnych form organizacyjnych kształcenia do specyfiki warunków miejscowych³⁰. Elastyczność jest niewątpliwą zaletą edukacji, której jednak w Polsce się nie docenia. Edukacja osób dorosłych przypomina pod względem wzorów organizacyjnych i dydaktyki edukację dzieci i młodzieży szkolnej oraz studentów. Podobnie jak we wcześniejszych stadiach edukacji nie docenia się zgromadzonego już wcześniej doświadczenia, a przygotowane programy są często zbyt ogólnikowe, by przyciągnąć większą liczbę osób, co sprawia, że uczenie się niewiele ma wspólnego z wykonywaną pracą. Prawdopodobnie wynika to także z faktu, iż różne formy edukacji, szkolenia nie odbywają się w miejscu pracy. Większość firm zatrudnia osoby już wykwalifikowane i nie przewiduje dodatkowych środków na wewnętrzne szkolenia.

Wiele barier w kształceniu ludzi w przedziale wiekowym 25-64 roku wynika z osobistego nastawienia osób uczących się. Zdobyte doświadczenia szkolne, niepowodzenia powodują często negatywne nastawienie do nauki i krytyczny stosunek do teoretycznej wiedzy prezentowanej na zajęciach. Wielu uczestników zgłasza się już z odpowiednimi umiejętnościami i wiedzą empiryczną, potrzebując tylko oficjalne zaświadczenie o ukończeniu kursu. Nie istnieje bowiem w Polsce system uznawania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym. Szkolenia prowadzone zazwyczaj przez dydaktyków szkolnych lub uczelnianych postrzegane są często jako zbyt oderwane od praktyki.

³⁰ T. Aleksander, Edukacja dorosłych [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T.1, Wydawnictwo Akademickie-Żak, Warszawa 2003, s.906-910

Osoby w wieku 25-64 lata uczestniczące w różnych formach kształcenia



Źródło: Portal informacyjny Głównego Urzędu Statystycznego, Kształcenie dorosłych, Warszawa 2009, dostęp elektroniczny: <http://www.stat.gov.pl>, 20.10.2011

Kolejną barierę zniechęcającą dorosłych do podnoszenia swoich kwalifikacji stanowi często zmniejszone poczucie własnej wartości wynikające ze stereotypu myślenia i oceny społecznej, która oparta jest na mylnej opinii, że uczniowie szkół dla dorosłych rekrutują się z selekcji negatywnej i szkoły dla pracujących są gorsze od młodzieżowych.

Uczenie się seniorów nie należało dotąd do priorytetów polityki edukacyjnej Polski.

Z pewnością bariery edukacyjne w grupie wiekowej po 65 roku życia są tożsame z problemami młodszej grupy wiekowej, być może nawet bardziej nasilone, ale kształcenie dla osób starszych staje się metodą zachowania sprawności intelektualnej, aż do późnej starości.

Problem starości i starszej wiekiem ludności wysuwa się dziś na czoło problematyki socjalnej we wszystkich krajach gospodarczo rozwiniętych. Staje się znaczącym problemem w następstwie starzenia się społeczeństw, tzn. rosnącego udziału ludzi „starych” wśród ogółu ludności, staje się problemem niepokojącym w kontekście licznych zjawisk społecznych, jakie owo starzenie za sobą pociąga.

Naukowe zdefiniowanie starości i starzenia się w ogóle nie jest możliwe. Proces ten jest bowiem, z punktu widzenia biologii, tak samo trudno wytłumaczyć jak proces życia. Jest to swego rodzaju fenomen pierwotny, którego przebieg i prawidłowości można badać i opisywać w nieskończoność.

Postrzeganie starości jest wyrazem subiektywnej postawy wobec własnego wieku oraz wobec ogólnych problemów starzenia się i starości. Sposób, w jaki starość jest postrzegana, zależy nie tylko od historii życia i cech osobowościowych danego człowieka, ale także od aktualnej sytuacji zdrowotnej, warunków środowiskowych czy

wzorców kulturowych. Dla wielu starosc stanowi preludium do umierania, śmierci, bólu i cierpienia- czyli synonim tego, czego się lękają.

Wiele osób starszych mając świadomość nieuchronnej śmierci gorzknije, trudno im odnaleźć wiarę w sensowność i wartość życia. Zaakceptowanie faktu, że własne życie jest tylko pewnym ograniczonym okresem mającym swój początek i koniec przychodzi czasem bardzo trudno. Większość życia spędzamy na gromadzeniu przedmiotów i nawiązywaniu relacji między ludźmi, a jak zauważa Maria Waloszek-Brzozoń „wiek starszy to wiek utrat”. „*Z wiekiem przecież następuje wypadanie z ról- z roli małżonka, szefa, przyjaciela, głowy domu. Pojawiają się puste miejsca, nagle nie ma tego, co było przez całe życie. Kolejne utraty powodują u starszych ludzi wręcz kryzys egzystencjalny. Mówią: straciłem sens życia, straciłem cel w życiu. Często pogarszają się też warunki mieszkaniowe; okazuje się, że trzeba sprzedać to mieszkanie, w którym spędziło się całe życie, i szukać mniejszego, tańszego, bo również sytuacja finansowa się zmieniła. To wszystko powoduje fale złych myśli, przynębienia, nakładające się na siebie, czasem niszczące. Pojawia się poczucie zagrożenia dla bezpieczeństwa, dla życia- własnego i tych bliskich, którzy mi zostali(...)*”³¹.

W warunkach polskich starość obciążona jest negatywnym stereotypem. W konsekwencji ludzie starzy postrzegają się tak, jak są traktowani przez otoczenie. Swoje potrzeby spychają na dalszy plan, godzą się z pauperyzacją i zepchnięciem na margines życia społecznego. Doświadczeni trudnymi przemianami systemowymi są zagubieni i mało widoczni. Często znoszą niedostatek, biedę, są wykluczeni bezradnością, gdyż nie nadążają za wyzwaniem współczesnego świata, podczas gdy ich rówieśnicy z bogatszych krajów Europy Zachodniej pozostają aktywni do końca. Powoli jednak stereotyp postrzegania ludzi starszych w Polsce się zmienia, a rola edukacji, jest nie do przecenienia.

Wobec następujących braków możliwość, zdolność i gotowość pokonywania trudności poprzez nabywanie wiedzy, lecz także uczenia się w szerokim, społecznym znaczeniu wzmacnia rolę aktywności jako działalności kompensacyjnej względem wcześniejszych faz życia. Nadrobienie zaległości w edukacji czy też powrót do porzuconego niegdyś hobby dla wielu staje się substytutem pracy zawodowej, podnosi samoocenę i daje poczucie rozwoju. Uczenie się w grupie kursantów w podobnym wieku zmniejsza poczucie alienacji osób starszych. Przeszkodą na tym etapie edukacji może być fakt, że potrzebują oni więcej czasu na naukę, na opanowanie nowych treści i technik. Jak pisze Joanna Wawrzyniak „*Kształcący się emeryt to zjawisko, które nie ma tradycji, wzorców i społecznej akceptacji. Znaczącym wsparciem jednak jest świadomość społeczna, biorąca się ze zmienności sytuacji gospodarczej kraju oraz idei edukacji permanentnej*”³². Bariere w edukacji ludzi starszych dostrzega ona także w samej możliwości podjęcia działań edukacyjnych ze względu na niedostępność

³¹ *Jest smutny, marzy o kocie*, Rozmowa Beaty Łagutin z dr Marią Waloszek- Brzozoń, psychiatrą i wicedyrektorem ds. leczenia w Wojewódzkim Specjalistycznym Zespole Neuropsychiatrycznym im. Św. Jadwigi w Opolu [w:] Lata Leca, Gazeta Wyborcza z 1 grudnia 2010, s. 17

³² J. Wawrzyniak, *Wpływ edukacji na jakość starości: wybrane aspekty* [w:] W.Horyń, J. Maciejewski (red.) *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007, s.187

Uniwersytetu Trzeciego Wieku lub z powodu nieuświadomionej potrzeby uczenia się. Przeszkoda niejednokrotnie okazują się słabe zdrowie lub finanse, czynniki do pewnego stopnia od nich niezależne.

Zmiany zachodzące w dzisiejszym świecie, szybki rozwój gospodarczy i społeczny, wzrost mobilności osób uczących się i pracujących oraz starzenie się społeczeństwa odzwierciedlają potrzebę reorganizacji całego modelu kształcenia, opierającego się na intensywnym uczeniu się formalnym w okresie dzieciństwa i młodości, co pozwala zdobyć odpowiednie kwalifikacje zawodowe wykorzystywane w życiu dorosłym. Dziś dostrzega się potrzebę kompleksowego i całościowego rozumienia kształcenia jako procesu trwającego całe życie. Zgodnie z takim myśleniem polityka na rzecz uczenia się obejmuje nie tylko formalny system kształcenia, ale także edukację dzieci począwszy od urodzenia do trzeciego roku życia, kształcenie ustawiczne dorosłych i uczenie się ludzi starszych. Zgodnie z założeniami wprowadzanych zmian programowych nie możemy liczyć na to, że da się ucznia wykształcić raz na zawsze. Celem nauki ma być nabycie kompetencji samodzielnego uczenia się przez całe życie, rozbudzenie potrzeb w tym względzie oraz sprostanie wyzwaniom zmieniającego się świata.

Niezależnie od etapu edukacji jako nauczyciele chcemy wykształcić człowieka samodzielnego, krytycznego i twórczego, który poradzi sobie w skomplikowanej rzeczywistości społecznej. Na różnych szczeblach edukacji napotkać można jednak wiele barier, będących przeszkodą w osiągnięciu naszego celu. Te przedstawione powyżej stanowią pewnie namiastkę z nich, ale są to bariery istotne, wynikające w większości z systemu edukacji. Aby zbudować prawdziwy kapitał społeczny, potrzebujemy systemowych, rozpisanych na lata decyzji naprawczych i całościowego, kompleksowego spojrzenia na problem. Musimy pamiętać jednak, że *„uczenie się nie jest tylko prawem, ale również obowiązkiem i odpowiedzialnością społeczeństwa. Wyzwania XXI nie mogą być realizowane jedynie przez rządy, organizacje czy instytucje . Energia, wyobraźnia, zapał i talent ludzi oraz ich pełne i wolne uczestniczenie we wszystkich aspektach życia jest również pożądane”*³³.

Abstrakt

Zmiany zachodzące w dzisiejszym świecie, szybki rozwój gospodarczy i społeczny, wzrost mobilności osób uczących się i pracujących oraz starzenie się społeczeństwa odzwierciedlają potrzebę reorganizacji całego modelu kształcenia, opierającego się na intensywnym uczeniu się formalnym w okresie dzieciństwa i młodości, co pozwala zdobyć odpowiednie kwalifikacje zawodowe wykorzystywane w życiu dorosłym. Dziś dostrzega się potrzebę kompleksowego i całościowego rozumienia kształcenia jako procesu trwającego całe życie. Zgodnie z takim myśleniem polityka na rzecz uczenia się obejmuje nie tylko formalny system kształcenia, ale także edukację dzieci począwszy

³³ Z. Markocki, *Systemowe zmiany edukacyjne-kluczem do XXI wieku* [w:] M. Ochimański (red.), *Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999

od urodzenia do trzeciego roku życia, kształcenie ustawiczne dorosłych i uczenie się ludzi starszych. Artykuł ukazuje bariery i problemy występujące na różnych szczeblach polskiej edukacji, zarówno tej formalnej, jak i nieformalnej, co zmusza do refleksji nad rozbieżnością pomiędzy zakładanymi celami a rzeczywistością kształcenia. Aby zbudować prawdziwy kapitał społeczny, potrzebujemy systemowych, rozpisanych na lata decyzji naprawczych i całościowego, kompleksowego spojrzenia na problem, co w założeniu zapewnić mają wprowadzane zmiany programowe.

Bibliografia

1. Aleksander T., Edukacja dorosłych [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T.1, Wydawnictwo Akademickie-Żak, Warszawa 2003
2. Ambrozik W., Przyszczykowski K., *Czy współczesna szkoła wychowuje?* [w:] M. Śmiałek, *W stronę przywództwa edukacyjnego: Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, Poznań-Kalisz 2009
3. Chojnowska G., *Bariery rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej*[w:]Bliżej przedszkola nr 2.101, luty 2010
4. Czeladko R., *Testy w szkole ogłupiają dzieci* [w:]Gazeta.pl, dostęp elektroniczny: <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,3102242.html>, 14.10.2011
5. Dmochowska H., *Współczesne modele kształcenia nauczycieli przedszkola*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007
6. Giza A. (red.), *Edukacja małych dzieci – standardy, bariery, szanse*, Warszawa 2010
7. Hall K., *Cierpliwości!* (Tytuł pochodzi od redakcji Polityki) [w:] Polityka nr 41 (2828), 5.10-11.10.2011
8. Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas: Kraków 2009
9. *Jest smutny, marzy o kocie*, Rozmowa Beaty Łagutin z dr Marią Waloszek- Brzoźoń, psychiatrą i wicedyrektorem ds. leczenia w Wojewódzkim Specjalistycznym Zespole Neuropsychiatrycznym im. Św. Jadwigi w Opolu [w:] Lata Lecą, Gazeta Wyborcza z 1 grudnia 2010
10. Konarzewski K., *Reforma oświaty: Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007
11. Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki: Warszawa 2010
12. Markocki Z., *Systemowe zmiany edukacyjne-kluczem do XXI wieku* [w:] M. Ochimański (red.), *Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999
13. Pawłowski R., *Trzy strony to za dużo. 56 proc. Polaków nie czyta książek*, Internetowe wydanie Gazety Wyborczej, z 17.02.2011, dostęp elektroniczny: http://wyborcza.pl/1,76842,9120184,Trzy_strony_to_za_duzo__56_proc__Polakow_nie_czyta.html, 30.09.2011
14. Pezda, *Będą zmiany w szkole!*, Internetowe wydanie Gazety Wyborczej z 06.09.2011, dostęp: http://wyborcza.pl/1,97654,10241699,Beda_zmiany_w_szkole_.html, 20.10.2011
15. J. Podgórska, *Ucz się pod klucz* [w:] Polityka nr 19(2806), 4.5-10.05.2011

16. *Potrzebna reforma głów*, Rozmowa Romana Pawłowskiego z Beatą Chmiel, aktywistką nieformalnego ruchu Obywatele Kultury, wicedyrektorką Muzeum Narodowego w Warszawie [w:] *Gazeta Wyborcza*, 12 maja 2011
17. Stasińska B., *Czytaj albo giń!*, [w:] *Gazeta Wyborcza*, sobota-niedziela 14-15 maja 2011
18. Świątek A., *Licea niekształzące* [w:] *Polityka* 40, 28.09-4.10.2011
19. Tomkowski J., *Książki i głód czytania* [w:] *Angora* nr 7, 13.02.2011
20. Okoń W., *O zabawach dzieci*, Warszawa 1950
21. Wawrzyniak J., *Wpływ edukacji na jakość starości: wybrane aspekty* [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.) *Andragogika w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007
22. Wilk E., *Ze zrozumieniem dla maturzysty* [w:] *Polityka* nr 20 (2807), 11.05-17.05.2011
23. *Z czytelnictwem nadal źle - raport z badań Biblioteki Narodowej*, portal internetowy Biblioteki Narodowej, dostęp: <http://www.bn.org.pl>, 30.09.2011

Samanta Kowalska

Marian Walczak

OŚWIATA WOJEWÓDZTWA WIELKOPOLSKIEGO W 2010 ROKU W ŚWIETLE DANYCH STATYSTYCZNYCH

Jedną z ważnych metod badania zjawisk i procesów społecznych, a do takich należą również zjawiska i zdarzenia pedagogiczne, jest analiza danych statystycznych. Statystyka opisowa jako jeden z działów statystyki stanowi dyscyplinę naukową, badającą zjawiska i procesy masowe za pomocą metod ilościowych. Badania sondażowe lub eksperymentalne dostarczają danych, których analiza pozwala na pokazanie charakterystycznych trendów w czasie i przestrzeni. Statystyka opisowa dostarcza wiedzy w odniesieniu do grup ludzkich, a charakterystyczne zjawiska lub trendy pozwala opisywać poprzez pokazanie średniej arytmetycznej, odchylenia standardowego i współczynnika asymetrii.

Statystyka opisowa zajmuje się zbiorowościami statystycznymi czyli osobami, zjawiskami, zdarzeniami. Poszczególne elementy tworzące zbiorowość statystyczną nazywane są jednostkami statystycznymi. Odznaczają się one pewnymi własnościami, czyli cechami statystycznymi. Każdą z cech można potraktować jako stałą lub zmienną w zależności od celu badań i problemów badawczych. Statystyka opisowa pozwala na wykrywanie zjawisk masowych stanowiących prawidłowości statystyczne. Jednorodne kategorie ustalone na podstawie wybranych cech pozwalają na uogólnienia w odniesieniu do dużej grupy ludzkiej. Mówi się wtedy o grupowaniu statystycznym. Do najczęściej wykorzystywanych miar statystycznych, pozwalających na formowanie szeregów statystycznych i prawidłowości

statystycznych, należą miary przeciętne, miary zmienności i miary asymetrii. Miary przeciętne opisują

zbiorowość statystyczną pod względem przeciętnego poziomu cech. Miary rozproszenia, albo inaczej miary zmienności, zróżnicowania, dyspersji, uzupełniają informacje o badanej zbiorowości. Miary asymetrii stanowią iloraz różnicy średniej arytmetycznej i dominanty przez odchylenie standardowe.

Statystyka opisowa dostarcza zatem wiedzy poprzez zastosowanie wielu różnorodnych metod zbierania i prezentowania oraz opracowywania różnych danych. Dane statystyczne w odniesieniu do dużych populacji lub zakresu zjawisk na dużym obszarze geograficznym pozwalają na zauważenie różnych negatywnych i pozytywnych tendencji. Stanowią zatem znamienitą bazę nie tylko do diagnozy, ale i w wielu przypadkach do prognozy ostrzegawczej³⁴.

Ogląd oświaty województwa wielkopolskiego przez pryzmat statystyki skłania do przeróżnych konstatacji oraz stanowi podstawę do refleksji o tendencjach i trendach w nauczaniu i wychowaniu.

Bazę dla wszystkich tych refleksji stanowi Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego za 2010 rok³⁵.

Aktualna struktura szkolnictwa polskiego została oparta na ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2011 r., Nr 149, poz. 887 z późn. zm.). W dniu 1 września 1999 roku wprowadzono istotne zmiany w tym zakresie.

W myśl owych regulacji prawnych polski system oświatowy tworzą: od roku szkolnego 1999/2000 sześciolateczne szkoły podstawowe i trzyletnie gimnazja, w których nauka jest obowiązkowa. Struktura ta zastąpiła ośmioletnie szkoły podstawowe. Od roku szkolnego 2002/2003 system szkół ponadgimnazjalnych tworzą dwu lub trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, trzyletnie szkoły ogólnokształcące i profilowane, czteroletnie technika oraz od roku szkolnego 2004/2005 szkoły uzupełniające dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. W praktyce są to dwuletnie licea ogólnokształcące i trzyletnie technika. Ponadto w systemie polskiej oświaty funkcjonują szkoły specjalne przysposabiające do pracy, szkoły policealne i szkoły artystyczne.

Od 1 września 2004 roku został wprowadzony obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześciolatecznych w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych lub w przedszkolach. Szkoły są publiczne, niepubliczne i publiczne o uprawnieniach szkół publicznych, jeśli realizują minima programowe oraz stosują określone przez Ministra Edukacji Narodowej zasady klasyfikowania i promowania uczniów. W szkołach i gimnazjach można tworzyć szkoły sportowe i mistrzostwa

³⁴ A. Malenda, *Statystyka opisowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 979-987.

³⁵ *Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego*, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, ISSN 1642-6657, Poznań 2011.

sportowego, szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe. Szkoły policealne to jedno, dwu lub trzyletnie szkoły zawodowe kształcące w formie dziennej, zaocznej lub wieczorowe, nauczycielskie kolegia języków obcych, od roku 2005/2006 kolegia służb specjalnych. Odrębną formą są szkoły dla dorosłych na wszystkich poziomach, kształcące w formie stacjonarnej, zaocznej i na odległość. Szkoły specjalne organizowane są dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na niepełnosprawność. Specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze adresowane są dla dzieci od 3 lat i młodzieży, która z powodu niepełnosprawności nie może uczęszczać do przedszkola lub szkoły. Ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze to placówki umożliwiające dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim realizację obowiązku szkolnego poprzez różne zajęcia rewalidacyjne

i wychowawcze. Młodzieżowe ośrodki wychowawcze przeznaczone są dla młodzieży niedostosowanej społecznie. Z kolei, młodzieżowe ośrodki socjoterapii przeznaczone są dla młodzieży niedostosowanej społecznie i wymagającej pomocy dla realizacji zadań życiowych.

Placówki wychowania przedszkolnego przeznaczone są dla dzieci od trzeciego roku życia aż do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Placówki te to oczywiście przedszkola i oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych. Od roku szkolnego 2008/2009 zostały też przez Ministra Edukacji Narodowej powołane zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne.

Szczeblem zamykającym polski system edukacji są szkoły wyższe, realizujące kształcenie w formie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na poziomie licencjackim, inżynierskim, magisterskim i doktorskim. Wygaszaną formą nauki od roku akademickiego 2004/2005 w szkołach wyższych i szkołach policealnych dla dorosłych są studia lub nauka w formie eksternistycznej.

Systemowi oświaty w Polsce towarzyszą placówki wychowania pozaszkolnego. Są to pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, międzyszkolne ośrodki sportowe i coraz liczniej powstające inne placówki edukacyjne zarówno publiczne, jak i niepubliczne.

Polski system edukacyjny jest rozbudowany i złożony. Po kilku latach jego funkcjonowania widoczne są jego zalety, jak i szereg wad. Coraz częściej pojawiają się sądy, iż forma gimnazjów usytuowanych przy szkołach podstawowych się nie sprawdza, gdyż najwięcej problemów wychowawczych występuje na tym poziomie. Nie sprawdziła się też nowa formuła matur, którą zamierza się zarzucić.

Zestawienia statystyczne z terenu województwa wielkopolskiego pozwalają zauważyć charakterystyczne trendy na wielu obszarach, tym bardziej, iż autorzy Rocznika Statystycznego Województwa Wielkopo-lskiego podali dane statystyczne nie tylko za rok 2009/2010, ale i przytoczyli w tych samych kwestiach dane liczbowe z lat 2000/2001, 2005/2006 oraz 2009/2010.

Tab.1

Szkoły w województwie wielkopolskim w latach 2000 – 2010

WYSZCZEGÓLNIENIE	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10
	SZKOŁY SCHOOLS			
Podstawowe	1487	1310	1278	1262
Gimnazja	542	634	647	652
Specjalne ponadgimnazjalne przysposabiające do pracy	7	30	38	38
Zasadnicze zawodowe	200	164	168	168
Licea ogólnokształcące	173	191	187	189
Uzupełniające licea ogólnokształcące ..	x	1	2	2
Licea profilowane	x	138	76	52
Technika	485	244	214	208
Technika uzupełniająca	x	12	8	4
Artystyczne ^a	14	15	15	17
Policealne	246	427	360	335
Wyższe	25	36	38	39
Dla dorosłych	270	423	384	364
podstawowe	3	–	1	1
gimnazja	4	8	9	13
zasadnicze zawodowe	12	9	4	4
licea ogólnokształcące	63	108	104	100
uzupełniające licea ogólnokształcące	x	95	131	131
licea profilowane	x	5	7	6
technika	188	107	24	14
technika uzupełniająca	x	91	104	95

Źródło: : Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 201

Tab.2

Edukacja według szczebla kształcenia w województwie wielkopolskim w latach szkolnych 2000/2001 – 2009/2010

Wyszczególnienie 2000/01 2005/06 2008/09 2009/10

Wychowanie przedszkolne ^c	40631	35086	32152	31075
Szkoły:				
podstawowe	297503	241783	217299	212632
gimnazja	109779	149067	129531	123703
specjalne ponadgimnazjalne przy- sposabiające do pracy	137	467	758	833
zasadnicze zawodowe	59339	27715	27737	27784
Szkoły (dok.):				
licea ogólnokształcące	75043	60180	57108	54504
uzupełniające licea ogólnokształcące	x	20	20	12
licea profilowane	x	17898	6230	4452
technika	83921	51972	54337	53026
technika uzupełniające	x	381	289	66
artystyczne ^a	1536	1571	1556	1662
policealne	17499	30037	31762	24601
wyższe	126129	177381	180383	176674
dla dorosłych	35260	38341	30812	27702
podstawowe	124	-	26	42
gimnazja	193	698	845	1122
zasadnicze zawodowe	1147	304	249	236
licea ogólnokształcące	10469	12830	10402	10349
uzupełniające licea ogólnokształcące	x	6152	9563	8985
licea profilowane	x	1306	1110	897
technika	23327	10044	1257	659
technika uzupełniające	x	7007	7360	5412

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 202 -203

Charakterystyczne, iż w przez 10 lat zmniejszyła się liczba szkół podstawowych o ponad 120 placówek. O połowę umniejszyła się liczba techników, o prawie 60 procent liczba liceów profilowanych.

Nieznacznie zwiększyła się liczba liceów ogólnokształcących i uzupełniających liceów ogólnokształcących dla dorosłych. W pozostałych typach szkół prawie wszędzie zaznaczył się spadek liczby szkół. Widocznym jest fakt uzupełniania wykształcenia średniego przez dorosłych w liceach ogólnokształcących dla dorosłych. Natomiast małym powodzeniem wśród dorosłych cieszyły się technika, gdyż z 188 placówek tego typu w roku szkolnym 2000/2001 ich liczba spadła do 14 w roku szkolnym 2009/2010.

Pomimo znaczącego zmniejszenia liczby szkół zwiększyła się znacząco liczba pomieszczeń szkolnych. Szkolnictwo podstawowe w roku szkolnym 2000/2001 dysponowało liczbą 14689 pomieszczeń szkolnych, a w roku szkolnym 2009/2010 już liczbą 15341. Podobnie

w gimnazjach przez dziesięciolecie od ponad 4 tysięcy liczba pomieszczeń szkolnych zwiększyła się do ponad 7 tysięcy. W szkolnictwie ponadgimnazjalnym liczba pomieszczeń szkolnych zwiększyła się w tym samym czasie z 6790 do 7349.

Dane statystyczne sugerują, iż powodzeniem cieszy się szkolnictwo ogólnokształcące i zapewne przebija się świadomość, iż szkoły specjalistyczne nie przygotowują pod rynek pracy, który w warunkach wolnorynkowych jest niepewny, rozchwiany. Do głosu wśród uczniów, wśród rodziców i podejmujących naukę osób dorosłych, trafia przekonanie o konieczności poszukiwania i zmiany pracy kilkakrotnie po skończeniu nauki. Licea ogólnokształcące ułatwiają większą mobilność przy wyborze studiów wyższych i poszukiwaniu pracy zarobkowej.

Liczbowe zmniejszanie placówek szkolnych jest efektem racjonalizacji wydatków finansowych przez samorządy lokalne, które zobligowane zostały do prowadzenia i finansowania większości szkół i przedszkoli. Zjawiskiem pozytywnym jest zwiększająca się liczba pomieszczeń szkolnych, co świadczy o systematycznych remontach i coraz skuteczniejszym wykorzystaniu przestrzeni w funkcjonujących placówkach szkolnych. Zróżnicowanie w tej materii jest duże w poszczególnych powiatach województwa wielkopolskiego, na co wskazują szczegółowe dane statystyczne dotyczące podregionów i powiatów. Charakterystyczne też, iż na terenie województwa ostała się tylko jedna szkoła podstawowa dla dorosłych i do tego obsługująca małą grupę osób w starszym wieku, które z różnych przyczyn nie ukończyły nauki na szczeblu elementarnym³⁶.

To co niepokoi środowisko nauczycielskie i od czasu do czasu staje się przedmiotem debaty w różnych gremiach, łącznie z posłami i senatorami Rzeczypospolite, jest liczba dzieci i młodzieży. Zestawienia statystyczne unaoczniają z roku na rok zmniejszającą się liczbę uczniów na wszystkich szczeblach nauczania. W skali województwa wychowaniem przedszkolnym dziesięć lat temu objętych było 40631 dzieci, to już w roku szkolnym 2009/2010 zaledwie 31075. Jest to drastyczny spadek liczby dzieci, gdyż w każdym roku do przedszkoli trafiało o tysiąc mniej przyszłych obywateli kraju i województwa. Spadek liczby uczniów jest zauważalny we wszystkich szczebla kształcenia. Jedynie zwiększyła się liczba studentów. Ich liczba przez dziesięć lat zwiększyła się aż o 50 tysięcy. Wiąże się to procesem kształtowania się polskiego społeczeństwa informacyjnego, w którym kwalifikacje i kompetencje zaczynają być przepustką do pracy i łatwiejszej egzystencji materialnej. Zwiększyła się dostępność do szkół wyższych wychodzących naprzeciw z różnymi ofertami edukacyjnymi nie tylko już w samym Poznaniu, ale i we wszystkich większych miastach Wielkopolski, takich jak: Kalisz, Piła, Gniezno, Słubice. Powstało wiele niepublicznych szkół wyższych oferujących różne kierunki i specjalności studiów atrakcyjnych na rynku pracy

³⁶ *Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego*, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 200.

Znamienne, iż na wszystkich szczeblach w poszczególnych pięcioletnich interwałach czasowych absolwentów było zawsze o wiele mniej niż uczniów. Jest to sygnał, iż z różnych przyczyn wielu uczniów nie kończyło wybranej szkoły. Organami prowadzącymi placówki oświatowe są w większości jednostki samorządu terytorialnego. Dla przykładu: samorządom w roku szkolnym 2005/2006 podlegały 134 licea profilowane, ale w roku szkolnym 2009/2010 już tylko 50. Podobnie przez dziesięć lat ubyło samorządom techników z 271 do 229, szkół policealnych z 427 do 335. Podobnie liczba szkół dla dorosłych przez 10 lat skurczyła się z 228 do 141. Skurczyła się liczba szkół policealnych prowadzonych przez organizacje społeczne i stowarzyszenia z 46 do 25. Organizacje wyznaniowe prowadzą cały czas zaledwie jedno technikum. Zaledwie kilka szkół jest prowadzonych przez osoby prywatne. Niewielka jest też liczba placówek prowadzonych przez jednostki administracji centralnej, gdyż zaledwie 7 szkół policealnych, 14 techników i 5 szkół dla dorosłych. Wśród szkół nadzorowanych przez jednostki administracji centralnej mieszczą się szkoły artystyczne dające uprawnienia zawodowe.

Nasuwa się wniosek, iż bardzo mizernie rozwija się sektor szkół niepublicznych. Ciężar utrzymania placówek szkolnych muszą udźwignąć samorzady miejskie, dzielnicowe, powiatowe i gminne. Dotacja Ministerstwa Edukacji Narodowej dla samorządów na utrzymanie szkół jest niska i zdarza się, iż niekiedy prawie osiemdziesiąt procent budżetu przeciętnej polskiej gminy musi być skierowane na utrzymanie szkół. Nie dziwi w tym kontekście „radosna” twórczość samorządowców zamykania szkół tam, gdzie znacząco zmniejsza się liczba dzieci i młodzieży, próby łączenia szkół, ograniczania zatrudnienia w administracji szkolnej, a nawet próby odejścia od regulacji zawartych w Karcie Nauczyciela³⁷ i wydłużenie godzinowe pensum etatowego nauczycieli.

Do istotnych ogniw polskiego systemu edukacji należy wychowanie przedszkolne. W tym dziale, jak podają autorzy Rocznika Statystycznego Województwa Wielkopolskiego w oparciu o wiarygodne dane Ministerstwa Edukacji Narodowej, pomimo ujemnego przyrostu naturalnego i zmniejszającej się z roku na rok liczby dzieci systematycznie od roku 2000 zwiększała się liczba placówek wychowania przedszkolnego, wzrastała liczba miejsc w przedszkolach, zwiększył się wskaźnik liczby dzieci w przedszkolach na 1000 dzieci zarówno w wieku 3 – 6 lat i wśród sześciolatków. Nieznacznie zmalała liczba przedszkoli na wsi, ale wzrosła zarazem liczba miejsc w istniejących przedszkolach wiejskich. Jest to sygnał o zwiększaniu liczbowo grup dziecięcych ze względów finansowych.

Zdecydowanie też więcej dzieci przebywa w przedszkolach w społecznościach miejskich, gdyż jest to 60 procent. Nieco mniej dzieci wiejskich trafia do przedszkoli. Wszędzie zwiększyła się liczba dzieci w przeliczeniu na 1 przedszkole. Na 100 miejsc wykorzystane są prawie wszystkie, gdyż dziesięć lat temu to było 97 a w 2009 roku 98 wykorzystanych miejsc przedszkolnych.

Ubyło zdecydowanie przedszkoli specjalnych, których w 2000 roku było 257, a w 2009 roku już tylko 96, pomimo, iż przybyło dzieci, które winny trafić do przedszkoli specjalnych. Zwiększyła się przez dziewięć lat liczba dzieci uczęszczających do oddziałów przedszkolnych

³⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2010 r., Nr 213, poz. 1650 z późn. zm.).

przy szkołach podstawowych, pomimo, iż liczba samych oddziałów przedszkolnych zmniejszyła się. Widoczna jest w tym zjawisku również bezwzględna kalkulacja finansowa administracji samorządowej.

Tab.3

Wychowanie przedszkolne województwie wielkopolskim

w latach 2000 - 2009

WYSZCZEGÓLNIENIE	2000	2005	2008	2009
Placówki	1617	1566	1587	1675
miasta	586	626	679	720
wieś	1031	940	908	955
Przedszkola ^a	912	800	861	958
w tym specjalne	6	7	3	3
miasta	496	480	521	553
wieś	416	320	340	405
Oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych	705	766	726	717
Miejsca w przedszkolach^a	73382	72725	79897	86571
w tym specjalnych	342	417	98	99
Miasta	52948	53532	57845	61524
Wieś	20434	19193	22052	25047
Dzieci^b	85818	86009	95576	102563
miasta	55690	57266	63407	67229
wieś	30128	28743	32169	35334
w tym w wieku 6 lat	40631	35086	32152	31075
Przedszkola ^a	70906	69678	79427	84981
w tym specjalne	257	344	94	96
miasta	51990	51914	58119	61314
wieś	18916	17764	21308	23667
w tym w wieku 6 lat	28083	21978	20611	19873
Oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych	14912	16331	16149	17582
w tym w wieku 6 lat	12548	13108	11541	11202

Dzieci w placówkach wychowania przedszkolnego^a na 1000 dzieci w wieku:				
3–6 lat	533	610	691	724
3–5	377	478	599	658
6 lat	965	989	971	932
Dzieci w przedszkolach^a na:				
1000 dzieci w wieku:				
3–6 lat	440	493	575	601
6 lat	667	619	623	596
1 przedszkole	78	87	92	89
100 miejsc	97	96	99	98

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 223

Warto dla przeciwwagi spojrzeć na szkolnictwo wyższe w Wielkopolsce. Od roku akademickiego 2000/2001 do 2008/2009 systematycznie wzrastała liczba studentów i absolwentów we wszystkich szkołach wyższych województwa. O prawie 10 tysięcy zmniejszyła się jednak w roku akademickim 2009/2010. Pod względem liczby studentów nieprzerwanie przoduje Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdyż to on skupia 40 procent wszystkich studiujących na poziomie wyższym. Na drugim miejscu plasują się wyższe szkoły ekonomiczne, a za nimi wyższe szkoły techniczne. Najmniej studentów i absolwentów odnotowały dwie wyższe szkoły artystyczne. Natomiast niepubliczne szkoły wyższe, których w roku 2010 było 25 skupiły o dziesięć tysięcy studentów więcej niż UAM, a w sumie jedną trzecią wszystkich studiujących. Świadczy to o wyjątkowo ekspansywnym rozwoju niepublicznego szkolnictwa wyższego. Dla uczelni publicznych stanowią one poważną konkurencję i wyzwanie dla utrzymania się na rynku edukacyjnym w takiej kondycji jak przez ostatnie 10 lat.

Tab.4

Szkolnictwo wyższe w Wielkopolsce w latach 2000 – 2010

WYSZCZEGÓLNIENIE	Szkoły <i>Schools</i>	Nauczyciele akademiccy ^a <i>Academic teachers^a</i>	Studenci <i>Students</i>	Absolwen- ci ^b <i>Graduates^b</i>
OGÓŁEM 2000/01	25	7297	126129	25064
2005/06	36	8753	177381	35800
2008/09	38	9636	180383	44553
2009/10	39	9861	176674	.
Uniwersytety	1	2892	45712	10594
Wyższe szkoły techniczne	1	1225	18704	3539
Wyższe szkoły rolnicze	1	855	11719	2592
Wyższe szkoły ekonomiczne	7	947	31538	9572
Akademie medyczne	1	1297	8170	2165
Akademie wychowania fizycznego	1	320	5179	1297
Wyższe szkoły artystyczne	2	468	2182	588
Pozostałe szkoły ^f	25	1857	53470	14206

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 218

Interesująca w świetle danych statystycznych jest struktura wyborów profili kształcenia przez młodzież. Wśród uczniów liceów profilowanych zdecydowanie dominuje nieprzerwanie od dziesięciu lat profil zarządzania informacją. Na drugim miejscu również nieprzerwanie dominuje profil ekonomiczno-administracyjny i socjalny. Szczątkowo młodzi ludzie wybierali profil elektrotechniczny. W szkołach zawodowych dominował profil inżynieryjno-techniczny. Na drugim miejscu uznaniem cieszył się profil produkcji i przetwórstwa, profil usług dla ludności i niezmiennie profil ekonomiczno-administracyjny. Uczniowie szkół zawodowych unikali zaś edukacji w zawodach przygotowujących dla rolnictwa, leśnictwa i rybactwa. Podobnie uczniowie techników wybierali na pierwszym miejscu profil inżynieryjno-techniczny, profil usług dla ludności, i co ciekawe w technikach uznaniem nieprzerwanie cieszył się profil społeczny, i oczywiście, jak w poprzednich kategoriach szkół profil ekonomiczno-administracyjny.

Nie dziwi zatem, iż we wszystkich powiatowych urzędach pracy w województwie, najczęściej zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów legitymuje się wykształceniem ekonomicznym. Dołączają do nich oczywiście wykształceni w tym kierunku absolwenci szkół wyższych. Nawet uczniowie i absolwenci techników uzupełniających dla młodzieży nad wszystkie inne przedkładali profil ekonomiczno-administracyjny, a dopiero na drugim miejscu wybierali usługi dla ludności. Znikomym zainteresowaniem cieszyła się architektura i budownictwo, a rolnictwem, leśnictwem i rybołówstwem nie zainteresował się żaden uczeń.

System oświaty to także wychowanie pozaszkolne. W województwie w 2010 roku funkcjonowało 28 młodzieżowych domów kultury, o 2 mniej niż 10 lat temu, 8 międzyszkolnych ośrodków sportowych, 3 ogniska pracy pozaszkolnej. W tych placówkach w roku 2000 przewinęło się 33167 uczestników, a w 2009 roku już 44758 osób.

Widoczny jest zatem wzrost zainteresowania ofertami artystycznymi, technicznymi, naukowymi, informatycznymi, sportowymi, turystycznymi i przedmiotowymi. Każda z placówek próbuje tworzyć bardziej atrakcyjne oferty zajęć, gdyż od prestiżu i atrakcyjności ofert zależy już powoli funkcjonowanie placówek. Społeczności lokalne, jak i władze lokalnych samorządów coraz częściej chcą wydawać publiczne środki finansowe na utrzymywanie placówek atrakcyjnych.

Wymusza to zresztą już konkurencja w postaci otwieranych placówek niepublicznych³⁸.

Tab.5

*Aktywność ekonomiczna ludności województwa w wieku 15 lat
i więcej według wieku i wykształcenia w IV kwartale 2009 roku*

³⁸ *Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego*, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 210.

LATA YEARS JĘZYKI OBCE FOREIGN LANGUAGES	Ogółem Grand total	W % ogółu uczniów w szkołach <i>In % of all pupils and students in schools</i>						
		podstawowych <i>primary</i>			gimnazjach <i>lower secondary</i>	ponad- gimna- zjalnych ^b <i>upper secondary^b</i>	policealnych <i>post- -secondary</i>	
		razem <i>total</i>	miasta <i>urban areas</i>	wieś <i>rural areas</i>				
NAUCZANIE OBOWIĄZKOWE OBLIGATORY EDUCATION								
Angielski <i>English</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	264559 312756 374564 383729	31,8 38,7 76,6 81,9	34,4 40,0 80,7 86,0	28,3 36,9 71,3 76,3	56,1 58,2 66,4 74,5	50,5 81,3 82,5 82,8	41,1 54,0 17,9 8,7
Francuski <i>French</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	29999 16807 10244 9585	1,5 0,5 0,3 0,2	1,6 0,5 0,3 0,3	1,2 0,5 0,3 0,1	5,0 1,9 0,8 1,3	9,4 7,9 5,8 5,3	1,9 2,2 0,2 0,3
Niemiecki <i>German</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	262829 249815 201227 199472	29,7 25,2 20,6 17,5	28,9 22,0 16,6 13,4	30,7 29,5 26,0 23,0	54,0 43,8 38,3 48,5	54,6 77,3 72,4 72,3	11,1 12,7 0,9 -
Rosyjski <i>Russian</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	66384 18605 10945 11244	4,7 0,9 0,3 0,2	1,5 0,3 0,1 -	9,1 1,8 0,6 0,4	7,5 1,2 0,7 1,6	20,7 9,2 6,4 6,3	0,9 - - -
Włoski <i>Italian</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	507 375 290 263	- 0,0 - -	- 0,0 - -	- 0,0 - -	0,1 - 0,0 0,0	0,2 0,2 0,2 0,2	- - 0,2 0,2
Hiszpański <i>Spanish</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	639 2019 2665 2798	- 0,0 0,0 0,1	- 0,0 0,1 0,1	- 0,0 - -	0,0 0,1 0,3 0,4	0,3 1,2 1,5 1,5	- 0,1 - -
Łacina <i>Latin</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	3145 2394 1924 2332	- - - -	- - - -	- - - -	- - 0,1 -	1,4 1,4 1,1 1,5	0,8 2,0 5,0 5,1
Inne <i>Others</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	- 242 621 78	- 0,0 0,2 0,0	- 0,0 - -	- 0,0 0,4 0,1	- - - -	- 0,0 0,2 -	- 3,4 - -

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 140

Obraz wielkopolskiej oświaty widziany poprzez stochastyczną metodę nie byłby pełen, gdyby nie spojrzeć na naukę języków obcych w szkołach dla dzieci i młodzieży oraz w szkołach policealnych.

Tab. 6

*Nauka języków obcych w szkołach podstawowych,
w gimnazjach i szkołach policealnych*

L A T A Y E A R S JĘZYKI OBCE FOREIGN LANGUAGES	Ogółem Grand total	W % ogółu uczniów w szkołach In % of all pupils and students in schools						
		podstawowych primary			gimnazjach lower secondary	ponad- gimna- zjalnych ^b upper secondary ^b	policealnych post- secondary	
		razem total	miasta urban areas	wieś rural areas				
NAUCZANIE OBOWIĄZKOWE OBLIGATORY EDUCATION								
Angielski <i>English</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	264559 312756 374564 383729	31,8 38,7 76,6 81,9	34,4 40,0 80,7 86,0	28,3 36,9 71,3 76,3	56,1 58,2 66,4 74,5	50,5 81,3 82,5 82,8	41,1 54,0 17,9 8,7
Francuski <i>French</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	29999 16807 10244 9585	1,5 0,5 0,3 0,2	1,6 0,5 0,3 0,3	1,2 0,5 0,3 0,1	5,0 1,9 0,8 1,3	9,4 7,9 5,8 5,3	1,9 2,2 0,2 0,3
Niemiecki <i>German</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	262829 249815 201227 199472	29,7 25,2 20,6 17,5	28,9 22,0 16,6 13,4	30,7 29,5 26,0 23,0	54,0 43,8 38,3 48,5	54,6 77,3 72,4 72,3	11,1 12,7 0,9 -
Rosyjski <i>Russian</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	66384 18605 10945 11244	4,7 0,9 0,3 0,2	1,5 0,3 0,1 -	9,1 1,8 0,6 0,4	7,5 1,2 0,7 1,6	20,7 9,2 6,4 6,3	0,9 - - -
Włoski <i>Italian</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	507 375 290 263	- 0,0 - -	- 0,0 - -	- 0,0 - -	0,1 - 0,0 0,0	0,2 0,2 0,2 0,2	- - 0,2 0,2
Hiszpański <i>Spanish</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	639 2019 2665 2798	- 0,0 0,0 0,1	- 0,0 0,1 0,1	- 0,0 - -	0,0 0,1 0,3 0,4	0,3 1,2 1,5 1,5	- 0,1 - -
Łacina <i>Latin</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	3145 2394 1924 2332	- - - -	- - - -	- - - -	- - 0,1 -	1,4 1,4 1,1 1,5	0,8 2,0 5,0 5,1
Inne <i>Others</i>	2000/01 2005/06 2008/09 2009/10	- 242 621 78	- 0,0 0,2 0,0	- 0,0 - -	- 0,0 0,4 0,1	- - - -	- 0,0 0,2 -	- 3,4 - -

Źródło: *Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego*, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 205

Z powyższego zestawienia statystycznego wynika, iż dominującym językiem, którego uczą się wielkopolskie dzieci, młodzież i licealiści, jest język angielski. Od roku 2000 do 2010 liczba uczących się tego języka wzrosła o prawie 120 tysięcy. Oznacza to, iż 81,9 procent młodych ludzi uczy się „łaciny czasów współczesnych”, podczas gdy w 2000 roku było to tylko 31,8 procent. Na drugim miejscu jako język obowiązkowy młodzi Polacy w Wielkopolsce wybierali język niemiecki. W tym przypadku tendencja jest odwrotna niż w przypadku języka angielskiego. Przez 10 lat zmalała liczba uczących się języka niemieckiego o 65 procent. Dziesięć lat temu 29,7 % populacji szkolnej uczyło się niemieckiego, a w 2010 roku już tylko 17,5 procent. Zanika zupełnie nauka języka rosyjskiego. W 2010 roku jeszcze 4,7 procent uczyło się tego języka, a w 2010 zaledwie 0,2 procent. Jest to niepowetowana strata, która niekorzystnie odbije się w kontaktach gospodarczych, kulturalnych i społecznych z drugim po USA mocarstwem w świecie, a ponadto najbliższym sąsiadem Polski, jaką jest Federacja Rosyjska. Znikome, a właściwie żadne jest zainteresowanie

językiem hiszpańskim (zaledwie 0,1 %), językiem włoskim, francuskim (0,2 %). Właściwie nikt już się nie uczy łaciny. Jest to także fatalny błąd oferty edukacyjnej, gdyż łacina jest bazą dla wielu języków europejskich, a ponadto jest potrzebna przyszłym studentom medycyny, farmacji, prawa czy filologii.

Język angielski jako język dodatkowy wybiera 5,6 procent szkolnej populacji. Największym powodzeniem angielski wybierany jako język dodatkowy cieszył się w roku szkolnym 2005/2006, gdyż wtedy wybrało go aż 23,9 procent. W liczbach oznacza to, iż w roku szkolnym 2009/2010 języka angielskiego uczyło się 30588 osób. Ciekawe, iż jako język dodatkowy wybiera większa liczba uczniów język niemiecki. W roku szkolnym 2009/2010 tego języka uczyło się aż 51812 osób, czyli 7,3 % uczniów. Znikomym zainteresowaniem cieszył się język francuski, gdyż wybrało go zaledwie 1939 osób, czyli 0,2 % uczniów. Zainteresowanie językiem niemieckim wynika zapewne z przekonania, iż taka inwestycja we własną edukację językową może być przydatna na potencjalnym rynku pracy w krajach niemieckojęzycznych. Dodatkowym czynnikiem jest przydatność w trakcie wyjazdów turystycznych. W szkołach dla dorosłych w roku szkolnym 2009/2010 dominował oczywiście język angielski jako język obowiązkowy (27710 osób – 69,3 % uczniów szkół dla dorosłych). Na drugim miejscu wybierano język niemiecki (17,3 % - 9289 osób). W tej grupie pewna grupa osób wybrała język rosyjski (9,8 % - 1104 osób). W szkołach dla dorosłych jest pewna grupa osób, która przed laty obligatoryjnie musiała uczyć się języka rosyjskiego. Niektórzy też zauważają znaczenie znajomości języka rosyjskiego dla celów handlowych i turystycznych³⁹.

W każdym podregionie, jak określają w swojej terminologii statystycy, proporcje rozkładają się różnie. Trudno o jednoznaczną analizę porównawczą, gdyż każdy podregion zajmuje inną powierzchnię terytorialną zamieszkiwaną przez liczbowo zróżnicowane społeczności. Ponadto występują swoiste zaniedbania z przeszłości, występuje różne nasycenie sektora przemysłowego i sektora usług oraz funkcjonuje zróżnicowana infrastruktura oraz komunikacyjne ograniczenia.

Warto może scharakteryzować dla przykładu podregion kaliski, gdyż Kalisz po Poznaniu jest drugim największym miastem w Wielkopolsce. Obejmuje on powiaty: jarociński, kaliski, kępiński, krotoszyński, ostrowski, ostrzeszowski i pleszewski. Tradycyjnie ze względu na dziedzictwo kulturowe, podregion ten jest określany mianem Południowej Wielkopolski. Z tego podregionu warto się skupić na powiecie kaliskim i samym mieście Kaliszu. Trudno też o wychycenie tendencji w skali całego dziesięciolecia, gdyż „Rocznik Statystyczny...” zamieszcza tylko dane liczbowe za rok szkolny 2009/2010.

W powiecie kaliskim w 2009 roku istniało 68 placówek wychowania przedszkolnego, w tym 27 przedszkoli, w których było 1532 dzieci, w 68 oddziałach, na ogólną liczbę dzieci żyjących w tym roku w powiecie 1320. W pozostałych powiatach Regionu Południowej Wielkopolski funkcjonowało

³⁹ *Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego*, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 206.

36, 37 placówek wychowania przedszkolnego. W gminach wiejskich funkcjonowało od 1 do czterech przedszkoli. Cztery przedszkola działały tylko w gminach: Mycielin, Bralin, Łęka Opatowska, Perzów. Największą liczbę dzieci (2324) odnotowano w powiecie krotoszyńskim. Z tej liczby 1704 dzieci uczęszczało do przedszkoli. Są to znacznie większe liczby niż w powiecie kaliskim. O wiele mniejsze liczby dzieci ogółem i uczęszczających do przedszkoli odnotowano w powiecie kępińskim⁴⁰.

W roku szkolnym 2009/2010 w samym Kaliszu, mającym status miasta na prawach powiatu, były 22 szkoły podstawowe, w których funkcjonowały 274 oddziały. Do szkół podstawowych w tym mieście uczęszczało 6156 dzieci. W tej liczbie było 939 pierwszoklasistów.

Tab. 7

Szkoły podstawowe dla dzieci i młodzieży w roku szkolnym 2009/2010 w niektórych powiatach Południowej Wielkopolski

WYSZCZEGÓLNIENIE SPECIFICATION	Szkoły Schools	Pomiesz- czenia szkolne Class- rooms	Oddziały Sections	Uczniowie Pupils			Absolwenci ^a Graduates ^a	
				ogółem total	z ogółem of total		ogółem total	w tym kobiety of which females
					kobiety females	klasa I 1 st grade		
WOJEWÓDZTWO VOIVODSHIP	1262	15341	11485	212632	102752	34349	37883	18452
PODREGION SUBREGION KALISKI	319	3298	2405	42896	20845	6823	7591	3644
POWIAT JAROCIŃSKI ... Gminy miejsko-wiejskie Urban-rural gminas	31	309	244	4652	2219	722	836	417
Jarocin	16	144	138	2784	1324	439	505	257
Żerków	6	78	47	806	375	121	130	67
Gminy wiejskie Rural gminas								
Jaraczewo	5	46	30	580	289	94	110	49
Kotlin	4	41	29	482	231	68	91	44
POWIAT KALISKI	59	527	361	5283	2624	814	952	450
Gminy miejsko-wiejskie Urban-rural gminas								
Stawiszyn	2	21	22	466	235	78	91	44
Gminy wiejskie Rural gminas								
Blizanów	8	66	40	588	281	88	111	63
Brzeziny	5	49	35	437	231	62	67	29
Ceków-Kolonia	5	36	27	320	168	43	60	26
Godziesze Wielkie	7	62	39	486	232	74	95	37
Koźminek	3	29	25	402	195	57	66	33
Lisków	5	46	31	396	194	65	70	39
Mycielin	3	38	20	335	150	48	64	24
Opatówek	6	64	40	763	396	120	146	61
Szczytniki	8	59	42	581	282	108	96	52
Żelazków	7	57	41	509	260	71	86	42

⁴⁰ Tamże, s. 296.

POWIAT KĘPIŃSKI	30	311	226	3765	1849	595	682	344
Gminy miejsko-wiejskie <i>Urban-rural gminas</i>								
Kępno	10	105	90	1669	801	266	309	151
Gminy wiejskie <i>Rural gminas</i>								
Baranów	5	49	32	461	238	77	80	44
Bralin	2	24	18	376	177	59	68	40
Łęka Opatowska	4	36	22	395	217	59	70	32
Perzów	4	33	24	259	134	43	45	23
Rychtal	3	37	23	259	129	45	56	32
Trzcianica	2	27	17	346	153	46	54	22
POWIAT KROTOSZYŃSKI	36	378	285	5264	2524	808	953	465
Gminy miejskie <i>Urban gminas</i>								
Sulmierzyce	1	-	9	201	92	37	32	18

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 266

Tab.8

Gimnazja w wybranych powiatach Południowej Wielkopolski w roku szkolnym 2009/2010

WYSZCZEGÓLNIENIE <i>SPECIFICATION</i>	Szkoły <i>Schools</i>	Pomiesz- czenia szkolne <i>Class- rooms</i>	Oddziały <i>Sections</i>	Uczniowie <i>Pupils</i>			Absolwenci ^a <i>Graduates^a</i>	
				ogółem <i>total</i>	<i>of total</i>		ogółem <i>total</i>	w tym kobiety <i>of which females</i>
					kobiety <i>females</i>	klasa I <i>1st grade</i>		
WOJEWÓDZTWO VOIVODSHIP	652	7070	5667	123703	59354	40864	42842	21041
PODREGION SUBREGION KALISKI	136	1415	1116	25327	12124	8236	8897	4414
POWIAT JAROCIŃSKI ...	16	146	120	2792	1385	909	958	495
Gminy miejsko-wiejskie <i>Urban-rural gminas</i>								
Jarocin	10	83	75	1714	815	575	552	288
Żerków	1	23	16	417	221	129	172	82
Gminy wiejskie <i>Rural gminas</i>								
Jaraczewo	3	21	19	371	214	117	133	79
Kotlin	2	19	10	290	135	88	101	46
POWIAT KALISKI	24	195	150	3099	1440	977	1093	510
Gminy miejsko-wiejskie <i>Urban-rural gminas</i>								
Stawiszyn	2	17	12	271	130	92	85	35
Gminy wiejskie <i>Rural gminas</i>								
Blizanów	3	25	16	364	182	120	121	69
Brzeziny	1	13	11	237	108	66	88	40
Ceków-Kolonia	2	15	11	185	79	63	74	30
Godziesze Wielkie	2	19	14	292	134	94	103	54
Kozminek	1	13	10	214	105	64	66	30
Lisków	1	12	11	227	108	72	88	42
Mycielin	1	11	10	216	108	64	67	44
Opatówek	4	23	23	503	207	166	174	69
Szczytniki	5	13	18	329	157	100	114	49
Zelazków	2	34	14	261	122	76	113	48

POWIAT KĘPIŃSKI	12	115	90	2114	1023	704	804	402
Gminy miejsko-wiejskie <i>Urban-rural gminas</i>								
Kępno	5	54	42	1016	502	340	377	196
Gminy wiejskie <i>Rural gminas</i>								
Baranów	1	13	9	207	101	68	86	41
Bralin	1	11	8	188	95	74	87	45
Łęka Opatowska	1	12	9	216	96	70	74	44
Perzów	1	8	6	141	64	44	65	31
Rychtal	1	12	8	160	74	52	46	13
Trzcinica	2	5	8	186	91	56	69	32
POWIAT KROTOSZYŃSKI	19	158	144	3096	1455	1031	1106	566
Gminy miejskie <i>Urban gminas</i>								
Sulmierzyce	1	1	3	97	49	33	37	19
Gminy miejsko-wiejskie <i>Urban-rural gminas</i>								
Kobylin	1	18	14	298	145	103	93	53
Koźmin Wielkopolski	3	27	27	528	242	174	196	91
Krotoszyn	10	85	77	1704	781	564	604	301
Zduny	2	13	13	253	128	81	93	61

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 275

Tab.9

Licea ogólnokształcące w Kaliszu i powiecie kaliskim
w roku szkolnym 2009/2010

WYSZCZEGÓLNIENIE <i>SPECIFICATION</i>	Szkoły <i>Schools</i>	Pomiesz- czenia <i>Class- rooms</i>	Oddziały <i>Sections</i>	Uczniowie <i>Students</i>			Absolwenci ^b <i>Graduates^b</i>	
				ogółem <i>total</i>	z ogółem <i>of total</i>		ogółem <i>total</i>	w tym kobiety <i>of which females</i>
					kobiety <i>females</i>	klasa I <i>1st grade</i>		
WOJEWÓDZTWO	191	2764	1990	54516	34331	18333	19385	12180
<i>VOIVODSHIP</i>								
Podregiony <i>Subregions</i>								
Kalisz	32	494	375	10848	7189	3649	3928	2561
Powiaty: Powiats:								
jarociński	4	33	38	1164	771	393	453	297
kaliski	2	6	4	67	52	18	78	51
kępiński	2	45	27	807	549	268	270	187
krotoszyński	4	60	44	1229	847	411	436	306
ostrowski	9	153	102	2928	1936	1003	1049	663
ostrzeszowski	2	32	26	709	473	218	271	190
pleszewski	2	28	20	628	384	213	230	152
Miasto na prawach powiatu <i>City with powiat status</i>								
Kalisz	7	137	114	3316	2177	1125	1141	715

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 285

Charakterystyczne, iż w o połowę mniejszym Ostrowie Wielkopolskim w porównaniu z Kaliszem jest więcej liceów ogólnokształcących przy znacznie mniejszej liczbie młodzieży. Jest to sygnał, iż infrastruktura szkolnictwa średniego w powiecie ostrowskim jest dobrze rozwinięta. W innych podregionach, takich jak koniński czy leszczyński, szkół ogólnokształcących jest znacznie mniej niż w powiecie kaliskim. W powiecie konińskim funkcjonowało w roku szkolnym

2009/2010 - 29 szkół ogólnokształcących, a w leszczyńskim 31. Najmniej szkół ogólnokształcących w skali województwa jest w powiecie pilskim, bo tylko 24. Szczególnie interesująca jest mniejsza liczba szkół ogólnokształcących w powiecie konińskim, pomimo, iż liczba młodzieży jest prawie taka sama, jak w powiecie kaliskim. Zapewne wynika to z faktu, iż powiat koniński jest w większym stopniu nasycony zakładami przemysłowymi niż kaliski i młodzież częściej wybiera naukę w technikach i szkołach zawodowych, po skończeniu, których łatwiej zdobyć pracę w miejscowych hutach i kopalniach. Mniejsza liczba szkół tego typu w powiecie pilskim wynika ze zdecydowanie mniejszej liczby młodzieży licealnej niż w innych powiatach województwa.

Popatrzmy jeszcze jakich języków uczyły się dzieci i młodzież w Południowej Wielkopolsce w roku szkolnym 2009/2010.

We wszystkich powiatach Południowej Wielkopolski więcej niż połowa dzieci i młodzieży uczyła się obowiązkowo języka obcego. Jedynie w powiatach jarocińskim i krotoszyńskim tylko jedna trzecia uczniów szkół zasadniczych zawodowych uczyła się języka obcego.

W liceach ogólnokształcących w powiatach kaliskim i pleszewskim oraz w innych szkołach średnich obowiązkiem nauki języka obcego objętych zostało 100 procent młodzieży. Zjawiskiem dobrze rokującym na przyszłość jest nauka języka obcego w szkołach podstawowych na poziomie 70 procent.

Tab.10

Uczący się języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach dla dzieci i młodzieży w Południowej Wielkopolsce w roku szkolnym 2009/2010

WYSZCZEGÓLNIENIE SPECIFICATION	W % ogółu uczniów w szkołach In % of all pupils and students in schools					
	podstawo- wych primary	gimnazjach lower secondary	zasadniczych zawodowych ^b basic vocational ^b	liceach ogólnokształ- cących general secondary	liceach profilowa- nych specialized secondary	średnich zawodowych ^c vocational secondary schools ^c
	JĘZYK ANGIELSKI ENGLISH					
WOJEWÓDZTWO VOIVODSHIP	81,9	74,5	34,3	97,0	93,6	93,9
<i>Podregiony Subregions</i>						
Kaliski	76,3	65,7	46,4	93,3	99,9	96,7
<i>Powiaty: Powiats:</i>						
jarociński	64,9	55,5	27,6	74,1	x	90,4
kaliski	94,7	91,7	57,7	100,0	x	100,0
kepziński	88,2	64,7	56,5	94,7	x	100,0
krotoszyński	65,0	49,7	34,9	98,8	100,0	97,2
ostrowski	60,8	57,1	30,7	96,6	99,5	97,2
ostrzeszowski	79,1	52,9	84,8	82,7	100,0	99,9
pleszewski	72,3	64,0	42,8	100,0	100,0	100,0
Miasto na prawach powiatu <i>City with powiat status</i>						
Kalisz	97,0	89,6	62,6	95,5	100,0	94,2

Źródło: Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 293

Na koniec warto spojrzeć jak edukacja przekłada się na zatrudnienie w powiatach Południowej Wielkopolski.

Tab.11

Bezrobotni zarejestrowani według poziomu wykształcenia w powiatach Regionu Południowej Wielkopolski w dniu 31 grudnia 2009 roku

WYSZCZEGÓLNIENIE <i>SPECIFICATION</i>	Ogółem <i>Total</i>	Z wykształceniem <i>By educational level</i>				
		wyższym <i>tertiary</i>	średnim <i>secondary</i>		zasadniczym (zawodowym) <i>basic vocational</i>	gimnazjalnym, podstawowym i niepełnym podstawowym <i>lower secondary, primary and incomplete primary</i>
			zawodo- wym ^a <i>vocational^a</i>	ogólnokształ- cącym <i>general</i>		
WOJEWÓDZTWO... VOIVODSHIP	133563	12837	30679	13405	42453	34189
<i>Podregiony Subregions</i>						
Kaliski.....	28627	2836	7359	2978	9465	5989
<i>Powiaty: Powiats:</i>						
jarociński.....	3732	332	1038	366	1299	697
kaliski.....	2536	331	587	242	704	672
kepiński.....	1192	109	322	141	377	243
krotoszyński.....	3679	242	955	376	1383	723
ostrowski.....	8167	785	2069	1001	2869	1443
ostrzeszowski.....	2215	149	708	208	758	392
pleszewski.....	3130	314	815	294	1077	630
Miasto na prawach powiatu <i>City with powiat status</i>						
Kalisz.....	3976	574	865	350	998	1189

Źródło: *Rocznik Statystyczny Województwa Wielkopolskiego*, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, Poznań 2011, s. 206

Statystyki dotyczące liczb zarejestrowanych bezrobotnych są niepokojące, gdyż sugerują, iż wraz z wykształceniem nie idzie w parze zatrudnienie i zagospodarowanie nabytych kompetencji na wszystkich szczeblach edukacji. Prawie 30 tysięcy zarejestrowanych bezrobotnych w ośmiu powiatach podregionu kaliskiego to liczba potężna, gdyż oznacza, iż w skali całego województwa wielkopolskiego aż 38 procent bezrobotnych jest usytuowanych w tym regionie. Niepokoi wysoka liczba bezrobotnych z wyższym wykształceniem, najwyższym zaś w powiecie ostrowskim. W tym powiecie liczba bezrobotnych z wykształceniem zawodowym jest prawie równa liczbie bezrobotnych w tej kategorii w pozostałych powiatach regionu. Relatywnie małe liczby bezrobotnych w regionie dotyczą osób z wykształceniem gimnazjalnym i podstawowym, co jest sygnałem, iż w powiatach Południowej Wielkopolski istnieje duże zapotrzebowanie na pracę fizyczną i usługi manualne.

Na tle wszystkich uwag i spostrzeżeń opartych na analizie danych statystycznych opublikowanych w „Roczniku Statystycznym Województwa Wielkopolskiego za rok 2010” w dziale „Oświata i wychowanie” w najważniejszych kwestiach funkcjonowania systemu szkolnego i oświaty pozaszkolnej można pokusić się o kilka zasadniczych konstatacji. Potencjalnie mogłyby one okazać się przydatne w sformułowaniu diagnozy stanu oświaty na terenie województwa wielkopolskiego.

Analityka danych statystycznych upoważnia do następujących wniosków:

1. Wychowaniem przedszkolnym objętych zostało przynajmniej 70 procent dzieci w wieku 3 – 6 lat. Dzieci sześciolatnie realizują program przygotowania szkolnego albo

w przedszkolach albo w szkołach podstawowych;

2. Przynajmniej 65 procent dzieci uczęszcza do przedszkoli, przy czym wyraźnie zachwiana jest proporcja pomiędzy miastem i wsią. Nadal na wsiach jest utrudniony dostęp do przedszkoli;

3. Wiele placówek przedszkolnych w dziesięcioleciu 2000 – 2010 uległo likwidacji kosztem zwiększania liczebności grup przedszkolnych

4. Systematycznie zmniejszała się liczba uczniów na szczeblu podstawowym, gimnazjalnym i licealnym;

5. Od roku akademickiego 2009/2010 zaczęła się zmniejszać liczba studentów w szkolnictwie wyższym województwa;

6. W strukturze wyborów profili kształcenia na szczeblu licealnym, w technikum i w szkołach wyższych, a nawet w edukacji dorosłych, dominuje profil ekonomiczno-administracyjny i społeczny. Zainteresowanie profilami przyrodniczymi i technicznymi jest zdecydowanie zbyt małe;

7. Zmniejszyła się w latach 2000-2010 liczba szkół na wszystkich poziomach wynikająca z kalkulacji administracji samorządowej prowadzącej i finansującej szkoły na własnych obszarach administracyjnych;

8. Daje się zauważyć zbyt mały udział szkół niepublicznych od szczebla podstawowego do licealnego;

9. W szkolnictwie wyższym sektor szkół niepublicznych zagospodarował jedną trzecią osób studiujących i stał się poważną konkurencją dla wyższych szkół publicznych województwa;

10. W nauczaniu języków obcych zdecydowanie zaczęły dominować język angielski, przy marginalnym udziale takich języków jak francuski, łacina, a przede wszystkim język rosyjski. Brak obecności języka rosyjskiego w nauczaniu może przyczynić się za kilka lat do poważnych perturbacji w kontaktach gospodarczych, kulturowych i turystycznych z narodami rosyjskojęzycznymi;

11. Zdecydowanie w ciągu 10 lat zmieniała się na korzyść infrastruktura placówek szkolnych, liczba pomieszczeń szkolnych i wyposażenia w komputery, w dostępność do Internetu i technicznych środków dydaktycznych;

12. Masowość i dostępność do edukacji nie znajdują odzwierciedlenia na trudnym rynku pracy;

13. Nie przybyło placówek wspomagających edukację pozaszkolną;

14. Nie ma żadnego rozpoznania w skuteczności różnych placówek edukacyjnych o charakterze niepublicznym;

15. Wciąż jest bardzo wysokie bezrobocie wśród osób z wyższym wykształceniem oraz policealnym i licealnym oraz technicznym wykształceniem na poziomie średnim.

Na tle powyższych konstatacji natury ogólnej, z konieczności, na potrzeby artykułu, można się pokusić o pewne refleksje mogące stanowić swoiste zaplecze prognozy ostrzegawczej.

Szkolnictwo wielkopolskie kształci gremialnie młodych ludzi w naukach społecznych i ekonomicznych, co przy wolno rozwijającej się gospodarce narodowej i kryzysie europejskim nie przełoży się na przydatność nabytych kompetencji w podmiotach gospodarczych i instytucjach czy organizacjach społecznych. Za mało kształci się specjalistów w naukach technicznych i przyrodniczych, a właśnie tacy specjaliści potencjalnie mogliby przyczynić się do konkurencyjności polskich technologii i rozwiązań innowacyjnych na

rynku europejskim i światowym. Brakuje rozpoznania w skuteczności masowo powstających placówek niepublicznych, nad którymi nikt nie sprawuje nadzoru ani kontroli merytorycznej. Potrzebne są badania socjologiczne nad losami absolwentów różnych szczebli kształcenia, w szczególności absolwentów szkół wyższych i szkół policealnych. Weryfikacji wymagają programy nauczania na wszystkich szczeblach nauczania tak, aby wiedza praktyczna i umiejętności znalazły odzwierciedlenie w praktyce na rynku pracy i jednostkowej aktywności.

Należy mieć nadzieję, iż rozpoczęty proces ustawiania programów nauczania pod efekty kształcenia w różnych obszarach kształcenia sprawi, iż następne pokolenia Polaków, a przede wszystkim Wielkopolan, staną się partnerami w zakresie wiedzy i umiejętności w europejskiej rodzinie narodów.

Źródła:

R o c z n i k Statystyczny Województwa Wielkopolskiego, Urząd Statystyczny w Poznaniu, Wielkopolski Ośrodek Badań Regionalnych, ISSN 1642-6657, Poznań 2011.

E n c y k l o p e d i a Pedagogiczna XXI wieku, pod red. T. Pilcha, t. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006

Akty prawne:

U s t a w a z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2010 r., Nr 213, poz. 1650 z późn. zm.).

U s t a w a z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2011 r., Nr 149, poz. 887 z późn. zm.).

Słowa kluczowe:

Statystyka, metody stochastyczne, oświata, wychowanie, edukacja przedszkolna, szczebel edukacji podstawowej, szczebel edukacji gimnazjalnej, szczebel edukacji licealnej, szkolnictwo wyższe, placówki edukacji pozaszkolnej; języki obce; bezrobocie; diagnoza; prognoza ostrzegawcza

Resumé:

Autorzy artykułu w oparciu o dane zawarte w „Roczniku Statystycznym Województwa Wielkopolskiego za 2010 rok” w dziale „Oświata i wychowanie” dokonali analizy stanu wychowania przedszkolnego, nauczania na poziomie podstawowym, gimnazjalnym, licealnym, policealnym i wyższym, w Wielkopolsce za lata 2000 – 2010. Skupili się na tendencjach związanych z liczbą szkół, uczniów, absolwentów. Scharakteryzowali tendencje w zakresie wyboru profili nauczania, wyboru obowiązkowych i dodatkowych języków obcych. Skonfrontowali udział absolwentów z bezrobociem na rynku pracy. Na przykładzie Regionu Południowej Wielkopolski pokazali charakterystyczne tendencje oświatowe w skali jednego podregionu. Sformułowali konstatacje do diagnozy stanu oświaty w dziesięciolecie 2000 – 2010 oraz wskazali charakterystyczne przemyślenia, mogące przydać się w formowaniu prognozy ostrzegawczej rozwoju oświaty w Wielkopolsce.

Krystyna Marzec-Holka

POLSKA WIEŚ W OBRONIE MAŁYCH SZKÓŁ- PERSPEKTYWA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO

1)Wprowadzenie.

Na wstępie rozważań dotyczących problematyki zagrożenia w funkcjonowaniu szkół w lokalnych środowiskach wiejskich można odnieść się danych statystycznych zawartych w *Programie Rozwoju Obszarów Wiejskich na lata 2007-2013* zamieszczonych w Monitorze Polskim z 2007 roku nr.94 / poz.1035.⁴¹ W w/w. programie czytamy, iż w Rzeczypospolitej Polskiej obszary wiejskie definiowane są jako tereny położone poza granicami administracyjnymi miast .co oznacza, że są to gminy wiejskie lub częściowo miejsko- wiejskie. Powyższa definicja oparta jest na administracyjnym podziale kraju i w warunkach polskich odpowiada w dużej mierze określeniu obszarów wiejskich zgodnie z metodą OECD i EUROSTAT następującym wielkością. I tak w wyniku danych statystycznych obszary wiejskie stanowią 91,0% udziału powierzchni ogółu wg. OECD zaś udział ludności wiejskiej zamieszkałej na obszarach wiejskich wynosi 34,4 % mieszkańców. Według danych EUROSTATU udział powierzchni obszarów wiejskich wynosi 85.7% ogółu powierzchni kraju a liczbę ludności wiejskiej zamieszkałej na tych terenach obliczono na poziomie 29,3 % .

(GUS,2007,Charakterystyka obszarów wiejskich).

Polska wieś , czytamy dalej w cytowanym programie, została ukształtowana historycznie

i charakteryzuje się rozproszoną siecią osadniczą ,w tym liczbę miejscowości wiejskich oblicza się na poziomie 53,2 tysięcy. W tej liczbie można wymienić 42,8 tysięcy wsi oraz 10,2 tysiące kolonii i osad wiejskich. Przeciętna liczba mieszkańców wsi została obliczona na poziomie 277 mieszkańców przypadających na jedną miejscowość,przy czym należy dodać,iż w wielu miejscowościach wiejskich liczba mieszkańców nie przekraczała 100 osób.

41 Monitor Polski 2007,nr.94,poz. 1035, Dz.U,Nr 64,poz.427 , art. 3.ust.4 z dnia 7 marca 2007- „o wspieraniu obszarów wiejskich z udziałem środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego na rzecz Rozwoju Obszarów Wiejskich.

W świetle zaprezentowanych danych statystycznych można postawić wniosek, piszą autorzy rządowego programu – warunki sieci osadniczej nie sprzyjają „żywności społecznej”/określenie z programu/. Duże rozproszenie skutkuje znaczącym wzrostem kosztów budowy oraz eksploatacji infrastruktury technicznej i dostępności do usług publicznych – tym usług edukacyjnych., oraz nie sprzyjają „żywności społeczno -kulturalnej”. Największe rozproszenie

wiejskiej sieci osadniczej ma miejsce poniżej 120 miejscowości na 1.000 km.2 i występuje w regionie północno-wschodnim i południowo -wschodnim oraz w województwie opolskim. Natomiast największe zagęszczenie osadnicze ludności wstępuję w Polsce centralnej - gdzie można odnotować ponad 225 miejscowości na 1.000 tysięcy km 2.

W Programie Rozwoju Obszarów Wiejskich 2007-2013 zawarta jest prognoza dotycząca

niezbędnych warunków rozwoju, między innymi zakłada się, iż duże znaczenie w rozwoju obszarów wiejskich posiadają te, które znajdują się blisko dużych aglomeracji czy terenów zurbanizowanych. Stawia się tezę o presji obszarów miejskich na obszary wiejskie. Duże znaczenie dla obszarów wiejskich jest także bliskość miast średnich i małych. które są ściśle powiązane funkcjonalnie z tymi obszarami, Szczególnie dotyczy to powiązań komunikacyjnych telefonicznych, gospodarczych, usługowych i kulturalnych. Zgodnie z Narodowymi Strategicznymi Ramami Rozwoju 2007-2013 powiązania tego typu prowadzą do rozprzestrzeniania się wzrostu

gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy, kooperacji gospodarczej oraz uczestnictwa w infrastrukturze społecznej i kulturalnej. Ponadto w Programie Rozwoju Obszarów Wiejskich zakłada się, iż proces suburbanizacji to możliwość wyrównywania szans rozwojowych i edukacyjnych na obszarach wiejskich, między innymi dzięki rozwojowi komunikacji nastąpi szybkie przemieszczanie się mieszkańców wsi do miast, bez potrzeby zmiany miejsca zamieszkania. ⁴²

Duże rozproszenie osadnictwa wiejskiego nie ułatwia także realizacji zadań edukacji publicznej w małych szkołach wiejskich, bowiem w skali kraju w ostatnich latach obserwuje się proces likwidacji szkół gminnych w małych miejscowościach wiejskich.

42 [Http://www.abc.com.pl/serwis/mp/2007/1035.htm](http://www.abc.com.pl/serwis/mp/2007/1035.htm), [2011.09.12.]

Z danych raportu Związku Gmin Wiejskich RP. opracowanego w 2011 roku wynika, iż samorzady otrzymały od państwa zwiększoną subwencję oświatową na realizację edukacji, lecz pomimo tego, ponad 95% samorządów wiejskich musi dopłacać do edukacji z własnych środków. Wielkość luki finansowej została oszacowana od 3 do 18 procent całego budżetu gmin oraz od 12 do 52 procent wszystkich wydatków na oświatę. Subwencja oświatowa państwa pokrywa od 78 do 48 procent wszystkich potrzeb. W przypadku gmin słabo zurbanizowanych, w których nie ma żadnego przemysłu około połowa dochodów gmin przeznaczanych jest na oświatę. Szkoły wiejskie mają za mało środków finansowych aby prowadzić szkoły, które dotyka także zjawisko niżu demograficznego⁴³

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2009/2010 na obszarach wiejskich działało 9,3 tysięcy szkół podstawowych. W porównaniu z rokiem szkolnym 2003/2004 liczba szkół w Polsce zmniejszyła się o 10 procent, zamknięto 1053 placówki wiejskie. Liczba z kolei uczennic i uczniów w porównaniu z danymi z danymi sprzed sześciu lat zmniejszyła się

o 22%. Porównując dane GUS z roku 2009/2010 można dostrzec wzrost liczby gimnazjów na wsiach o ponad 6 procent. Ponad połowa działających w Polsce gimnazjów zlokalizowanych była

na obszarach wiejskich. Obserwuje się też tendencję malejącą odnoszącą się dysproporcji liczby gimnazjalistów między terenami wiejskimi i miejskimi.

Dojazd dzieci do szkół na terenach wiejskich budzi od lat wiele uwag krytycznych. W świetle danych GUS (2009/2010) do szkół dojeżdżało 23,9 procent gimnazjalistów (tj. 308,8 tys.) z tej liczby 70 procent stanowili uczniowie ze terenów wiejskich. Należy dodać, iż do szkół podstawowych na obszarach wiejskich dojeżdżało 26,2% dzieci i młodzieży (tj. 239,7 tys.) co stanowiło 80 % wszystkich dojeżdżających uczniów w Polsce. Warto podkreślić, iż w ciągu sześciu lat (tj. od roku 2003/2004) w szkołach liczba komputerów wzrosła trzykrotnie, ogółem w roku 2009/2010 zaś w szkołach wiejskich co szósty komputer z dostępem do internetu stanowił wyposażenie szkół.

Do ogólnej charakterystyki poziomu edukacji na terenie obszarów wiejskich należy dodać ocenę wyników nauczania, opracowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną a

43 [Http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/stowarzyszenia-poprowadza-szkoly-wiejskie](http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/stowarzyszenia-poprowadza-szkoly-wiejskie). [20011.09.12]

przeprowadzonych w roku szkolnym 2009/2010. I tak według raportów CKE z egzaminów wynika, że dzieci z terenów wiejskich uzyskują słabsze wyniki, niż dzieci z dużych miast. Z raportów egzaminów gimnazjalnych najmniejsze różnice występowały w części humanistycznej testów, bowiem uzyskana średnia z testu w szkołach wiejskich wynosiła 29,51 zaś w dużych miastach 31,95.

Nieco większe różnice występowały w testach dotyczących części matematyczno - przyrodniczej.

W części egzaminacyjnej – testach języków obcych dzieci z gimnazjów wiejskich lokują się pod względem wyników zdecydowanie słabiej. Język angielski zdają słabiej niż ich rówieśnicy z miast. Wyniki średnie z tego języka dla dzieci z obszarów wiejskich wynosiły 27,96, rówieśnicy

z dużych miast osiągnęli średnią wyników 37,78. Częściej niż w miastach dzieci wiejskie wybierały język rosyjski na egzaminie, między innymi z powodu braku nauczycieli języka angielskiego w szkole. Reasumując wyniki testów z egzaminów językowych i testów matematyczno- przyrodniczych są niepokojące, ukazują bowiem utrwalenie nierówności edukacyjne dzieci z obszarów wiejskich.⁴⁴ W niniejszym opracowaniu celem będzie udzielenie odpowiedzi na pytania;

- 1) jakie doświadczenia społeczności lokalnej inicjują oraz ułatwiają koordynację działań przejęcia małych likwidowanych szkół wiejskich przez rodziców i mieszkańców wsi?
- 2) czy „Małe Szkoły” powstałe w wyniku likwidowanych po 1999 roku przez gminy na obszarach wiejskich tworzą „uczącą się wspólnotę”-szkoły niepublicznej i spełniają kryteria „szkoły środowiskowej” zapewniając uczniom dobre warunki edukacji?

Podstawą teoretyczną podjętych analiz będą stanowiły; teoretyczne koncepcje pedagogiki społecznej oraz perspektywa teorii kapitału społecznego.

2) **Partycypacja publiczna w społecznościach wiejskich w obronie szkoły**

„...Jedną z form partycypowania w życiu publicznym jest realizowanie przez obywateli – zrzeszonych w organizacjach pozarządowych zadań należących pierwotnie do władz publi-

44) [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rz9n27PP3vcJ:www.monitor-edukacji/edukacja na wsi/](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rz9n27PP3vcJ:www.monitor-edukacji/edukacja+na+wsi/)
{2011.09.15}

cznych .Wykonywa nie tego rodzaju zadań przez przedstawicieli lokalnej społeczności często przynosi lepsze efekty niż byłaby w stanie osiągnąć administracja publiczna, daje też obywatelom

możliwość bezpośredniego wpływania na sposób , w jaki realizowane są ich interesy i zaspakajane potrzeby . Przykład prowadzenia szkół wiejskich przez organizację rodziców jest ilustracją tego jak rozległe skutki dla lokalnej społeczności może mieć partycypacja publiczna w takiej formie ..”⁴⁵

Partycypacja społeczna to nic innego jak uczestnictwo ,podkreśla A. Radziejewicz -Winnicki ,udział zazwyczaj aktywny w pracach pewnego zespołu osób , włączanie się *indywiduum (jednostki)*

w sprawy grupy ,szerszej zbiorowości bądź też społeczności lokalnej ,współdziałanie jednostki z innymi (w obrębie kooperacji formalnej lub też nieformalnej) .[..] Partycypacja społeczna stanowi

trwały element demokratycznego porządku społecznego...”⁴⁶ Cytowany autor wyróżnia w kategorii

partycypacji dwa jej stopnie ze względu na stopień sformalizowania .Pierwszy, to partycypacja spontaniczna ,kiedy jednostka zgłasza swój akces do aktywnego udziału w działaniach ,pracach oraz różnego rodzaju przedsięwzięciach danej zbiorowości ; w sytuacji braku jakiegokolwiek przymusu względnie presji wywieranej ze strony ze strony różnych osób ,bądź mechanizmów społecznych. Drugi stopień określa partycypacją instytucjonalną .To sytuacja w której jednostka uczestniczy w działalności grupy,głównie ze względu na konieczność podporządkowania się strukturom organizacyjnym zbiorowości ,w której przebywa i egzystuje⁴⁷.

Z.T.Wierzbicki podkreśla ,że termin „*aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej*”,w ujęciu strukturalno -procesowym oznacza to tym samym,iż społeczność lokalna współczesnych środowisk [w tym przypadku wiejskich] to pole/arena dla wszystkich interakcji procesów zmierzających do realizacji wspólnych celów. Spontaniczna a zarazem intencjonalna

45 [Http://www.decdujemyrazem.pl/decdujemy_razem/wiadomości/partycypacja -publiczna w społecznościach wiejskich/\[2011.09.12\]](http://www.decdujemyrazem.pl/decdujemy_razem/wiadomości/partycypacja-publiczna-w-społecznościach-wiejskich/)

46 Radziejewicz-Winnicki A.2009, Ideologia a partycypacja społeczna ,[w]Marzec-Holka K.,2009,Kapitał społeczny a nierówności, kumulacja i redystrybucja. Bydgoszcz, s.15,

47 op.cit.s.15-16,

działalność ludzi zamieszku-jących wspólny obszar wydzielonej przestrzeni ,w celu zaspokojenia wyselekcjonowanych wspólnych potrzeb w procesie tworzenia nowych struktur,przyswajania nowych postaw i umiejętności. Poprzez proces aktywizacji członkowie społeczności zyskują status „,rzeczników

i akcjonariuszy” pracy zespołowej na rzecz zaspokojenia potrzeb mieszkańców oraz trwałość przemian i wprowadzonych innowacji .⁴⁸ Aktywizacja społeczności lokalnej i tworzenie sytuacji sprzyjającej oczekiwanej *normalności*,odbywać się może z powodzeniem poprzez pracę społeczną

i działania prospołeczne na rzecz innych. Idea zakładania i prowadzenia „Małych Szkół” w to przykład znakomitej aktywizacji społeczności lokalnej, opór i „nieposłuszeństwo obywatelskie”,

w stosunku do decyzji lokalnych władz „groźących” likwidacją szkół w środowiskach wiejskich, na skutek poważnych braków finansowych samorządów terytorialnych. To fakt uzupełniania subwencji na rzecz edukacji ze strony państwa skłonił gminy do tego, by przekazywać lokalnym stowarzyszeniom prowadzenie szkół – lub inicjować tworzenie stowarzyszeń rodziców i mieszkańców w celu przejmowania szkół zagrożonych likwidacją. Nie wszystkie przypadki przejęcia szkół wiejskich przez społeczności lokalne lokują się na poziomie socjologicznego rozumienia partycypacji społecznej(wspólnego zrozumienia problemu, przygotowania programu /statutu stowarzyszenia, podejmowania decyzji,koordynacji itd.).W niektórych przypadkach

początkowo rodzice/społeczeństwo reagowali na decyzję likwidacji szkoły buntem i protestami.

Po negocjacjach – w relacji wójta Jacka Lupy podczęstochowskiej gminy Lelów – udało się przekonać rodziców do tego rozwiązania .Rodzice zmienili zdanie i „sami są za przekazaniem szkół

stowarzyszeniom ”, trzy szkoły z gminy mają prowadzić miejscowe stowarzyszenia ,jedna stowarzyszenie z sąsiedniej gminy. ⁴⁹ W wielu miejscowościach wrze .Rodzice i nauczyciele stanowczo protestują przeciwko likwidacji szkół . Jednak gminy wyliczają ,że nie są wstanie

48) Wierzbicki Z.T.(1973) Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej w socjologicznej perspektywie(w) Studia Socjologiczne nr.1,s.49-50,Radziejcz -Winnicki A, op.cit,s.15,

49)http://www.decdujmyrazem.pl/decdujemy_razem/wiadomosci/partycypacja_publiczna [2011-.09-12]

utrzymać małych szkół .Ekonomia jest nieubłagana ,nowe prawo budżetowe stanowi ,iż dochody gminy muszą się bilansować z wydatkami. W gminie Bytnica w Budachowie likwidacja szkoły to konieczność, by gmina mogła istnieć. Dzięki likwidacji zaoszczędzi się 700 rocznie.,dlatego

od września 2011 63 dzieci będzie dojeżdżać do zbiorczej szkoły do Bytnicy. Rodzice nie wyobrażają sobie ,by maluch miały codziennie dojeżdżać i uczyć się razem z gimnazjalistami . Oświata kosztuje gminę Bytnica trzy miliony złotych i musimy do realizacji zdań edukacyjnych dopłacać 1,6 miliona złotych ⁵⁰ Liczba uczniów jest kluczowa dla finansów każdej szkoły. Od liczby uczniów zależy subwencja oświatowa każdej szkoły ale także koszt utrzymania każdego ucznia . Zmniejszona liczba uczniów nie powoduje zmniejszenia realizowanych niezbędnych zajęć liczby nauczycieli, ani jak podkreślają samorządowcy, nie pomniejsza liczby klas do ogrzania.W przypadku szkół roczny koszt utrzymania ucznia jest odwrotnie proporcjonalne do ich liczby. Sytuacja finansowa szkół nie ulegnie zmianie,to tym samym małe szkoły wiejskie a zara-zem szkoły o najwyższym koszcie rocznym ucznia i największym procentowo udziale środków z budżetu ulegną likwidacji ,w przeciwnym razie zdaniem samorządowców w gminach nastąpi paraliż finansowy⁵¹ . Samorzady dodatkowo w trosce o napięte budżety zaczęły ograniczać przyrost

zatrudnienia w szkołach. Z sondaż przeprowadzonego przez „Dziennik Gazetę Prawną”na początku lipca 2011 roku wynika ,iż w blisko 100 samorządach redukcje etatów nauczycieli są znacznie wyższe niż w poprzednich trzech latach,łącznie sięgają 20-30 procent. Na zwolnienia nauczycieli decydują się małe gminy i duże miasta .Zwalniani są młodzi nauczyciele z zawartymi umowami terminowymi jak też nauczyciele z długoletnim stażem. W ocenie władz -wydziałów edukacji Urzędów Miasta w Bydgoszczy pracę straci 422 nauczycieli, w Łodzi,Częstochowie , Chełmie czy w Lublinie podobnie . Uczniów jest bowiem o 25 procent mniej w porównaniu do 1990 roku .Szacuje się ,iż w niektórych gminach nawet 30 procent nauczycieli straci pracę . ⁵²

Tabela nr. 1

50)<http://www.gazetalubuska.pl.apps/pbcs.dll/article?ADI=/20110220/POWIAT / 615237...>[2011-09-12]

51) http://www.wolowska.pl.index.php?option=com_content&view=article&id=554;widmo likwidacji szkoły,[2011.09.012]

52)Radwan A.,„Samorzady zaczęły akcję „redukcja”w szkołach” ,[w]Dziennik Gazeta Prawna ,2011,07.05,nr,128,

Liczba placówek oświatowych przewidzianych do likwidacji w Polsce w 2011/12 roku

(dane uzyskane na podstawie sondażu telefonicznego przeprowadzonego przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UKW w Bydgoszczy w Kuratoriach Oświaty Urzędów Wojewódzkich maj/czerwiec 2011)

Województwo	W mieście	Na wsi	Nie ustalono	Ogółem
Dolnośląskie	28	15	-	43
Wielkopolskie	6	30	8	44
Pomorskie	24	9	-	33
Warmińsko-mazurskie	25	5	-	29 (ustalenia wysoce niepewne)
Małopolskie	46	16	-	62
Podkarpackie	12	24	-	36
Mazowieckie	3	11	-	14
Lubelskie	11	69	-	80
Kujawsko-pomorskie	10	7	-	17
Świętokrzyskie	-	29	-	29
Podlaskie	4	20	-	24
Lubuskie				37
Zachodnio-pomorskie				?
Opolskie				?
Łódzkie				W latach 2005-2010 zlikwidowano 51 szkół podstawowych, 3 gimnazja, 208 szkół ponadgimnazjalnych i 34 szkoły dla dorosłych (łącznie 297 placówek)
Śląskie				58

Analiza danych statystycznych dotycząca likwidacji placówek oświatowych w latach 2006-2011 wykazuje tendencję malejącą;

- W latach 2006-2007 – 653 szkoły
- W 2008 r. – 599 placówek
- W 2009 r. – 587 placówek
- W 2010 r. – 540 placówek
- W 2011 r. planowanych jest do likwidacji około 500 szkół podstawowych i gimnazjów

Na podstawie uzyskanych danych z sondażu i analizy portali internetowych można sformułować argumenty „za” i „przeciw” likwidacji placówek oświatowych mieszczących się w kategoriach ekonomicznych, organizacyjnych, w infrastrukturze, w jakości kształcenia /wynikach nauczania oraz lokalizacji placówek;

ARGUMENTY „ZA” LIKWIDACJĄ SZKÓŁ

- względy ekonomiczne - oświata nie może być finansowana z kredytów. Do budżetu wpływa na oświatę 7,7 mln zł subwencji, a po stronie wydatków widnieje kwota 16,7mln zł, ograniczenia kosztów z oświaty będą przeznaczone na inwestycje
- zwiększa się dysproporcja między subwencją naliczaną na ucznia, a kosztamiłożonymi przez gminę. Gmina jest zbyt mała by utrzymywać mało liczne klasy
- zbyt mała liczba uczniów,
- brak zainteresowania ze strony młodzieży daną placówką
- brak odpowiedniego sprzętu w salach lekcyjnych, ciasnota, brak stołówki oraz sali gimnastycznej
- problemy z dojazdem,
- słabe wyniki nauczania w porównaniu do innych placówek,(wieś/miasto)
- nieodpowiednia lokalizacja placówki
- brak większych osiągnięć uczniów i szkoły, wyróżnień, nagród
- budynki szkół, w których wiele sal jest nieużywanych niszczej, a mogłyby być inaczej zagospodarowane przynosząc dochody gminie.
- klęski żywiołowe.

Należy także wymienić argumenty, które przemawiają za utrzymaniem placówek oświatowych;

ARGUMENTY „PRZECIW” LIKWIDACJI

- utrata pracy i brak gwarancji zatrudnienia zwalnianych grup; nauczycieli i innych pracowników placówek,
- szkoła w środowisku wiejskim jest często ośrodkiem kultury i rozrywki dla dzieci, także integracji społecznej,
- dezorganizacja życia rodziców – konieczność dowozu dzieci do szkoły „zbiorczych” /gminy nie zawsze zapewniają dowóz dzieci/,
- dezintegracja życia dzieci, utrata więzi społecznych, sytuacje stresogenne, w nowe otoczenie, adaptacja itd.

budżet gminy zostanie uszczuplony o środki potrzebne na wypłatę odpraw dla pracowników szkoły,

- likwidacja szkół przyniosła według raportu NIK(2009) rzeczywiste oszczędności tylko w 23%. badanych gmin,
- mniejsza liczba uczniów sprzyja lepszej atmosferze nauczania, lepszemu kontaktowi nauczyciel-uczeń oraz zapobiega anonimowości,
- działalność edukacyjna jest często prowadzona na wysokim poziomie merytorycznym, dojazdy do oddalonych „szkół zbiorczych” jest czasochłonny i męczący szczególnie dla młodszych uczniów,
- szkoła na wsi jest często jedynym obiektem na jej obszarze, w którym organizowane mogą być wybory, miejscem ze zbiorem bibliotecznym, spotkań i uroczystości wspólnot wiejskich ,likwidacja szkół wiejskich powoduje utratę lokalnych więzi społecznych, w przyszłości ucieczki młodzieży do dużych miast i drenaż regionu z ludzi wykształconych,
- poszukiwanie środków na inwestycje, budowę kanalizacji itp. nie może odbywać się kosztem likwidacji szkół,
- brak konkretnych propozycji i koncepcji zagospodarowania budynków szkół po ich
- likwidacji szkół.

Propozycja zmian:

- oszczędności należy szukać w rzeczywistej analizie kosztów utrzymania placówek oświatowych np. poprzez przekształcenie nierentownych i drogich kotłowni olejowych w mniejsze opalane miałem,
- należy zrezygnować z remontów budynków nie spełniających podstawowych standardów a fundusze „remontowe” przeznaczyć na inne placówki
- przekazywanie przez samorządy małych szkół wiejskich lokalnym stowarzyszeniom rodziców i mieszkańców- przekształcenie szkół w szkoły niepubliczne na podstawie umowy o przekazaniu placówki

3. Kumulacja kapitału społecznego warunkiem ruchu społecznego w obronie szkoły .

R. Putnam pojęcie „kapitału społecznego” analizuje i objaśnia w kontekście przewycięzania

teorii racjonalnego wyboru ,a dokładniej w kontekście przewycięzania dylematów zbiorowego

działania [...]Dylematy ,te polegają na tym że,„[...]każdemu powodziło by się lepiej ,gdyby wszyscy

ze sobą współpracowali . Gdy jednak brakuje wzajemnej ufności i zaangażowania we wspólne działanie ,każdy jest zainteresowany ,aby wyłamać się ze współpracy i zostać,„wolnym strzelcem”.

T.Szawiel w analizie koncepcji R.Putnama w wskazuje na dwie strategie postępowania z punktu widzenia teorii działania społecznego, przy których możliwe jest osiągnięcie stabilności społecznej .[...] Pierwsza strategia polega na założeniu „nigdy nie współpracować „ a druga strategia to „podejmowanie współpracy”.To rodzaj strategii lansowanej przez R.Putnama,na którą składają się [...],„Akcje społeczne kapitału,takie jak zaufanie,normy i sieci stowarzyszeń zwykle są samowzmacniające i kumulują się . dodatnie sprzężenia zwrotne prowadzą do równowagi społecznej, dla której typowy jest wysoki poziom współpracy , zaufania, odwzajemniania , obywatelskiego zaangażowania i współpracy. Te cech określają wspólnotę obywatelską .⁵³

Strategia „nigdy nie współpracować” charakteryzuje wspólnoty nieobywatelskie zdaniem R.Putnama jest strategią samowzmacniającą się to:[...],„Wyłamywanie się ,nieufność

wymigiwanie się , wycisk, izolacja ,nieład i stagnacja nawzajem się stymulują w duszącej atmosferze ujemnych sprzężeń zwrotnych (tamże s.276). Autor zwraca uwagę iż,„[...]

53)Część treści tego podrozdziału znalazło się w treści referatu wygłoszonego na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w dniach -9-10 .06.2008, w UKW w Bydgoszczy ,pt. „Kapitał społeczny jako predyktor konstruowania rzeczywistości w środowisku lokalnym”s.93-109,książka zaś pt.„Kapitał społeczny a nierówności -kumulacja i redystrybucja”i ukazała się drukiem w 2009 r. jako praca zbiorowa red.K.Marzec-Holki,i współ. H.Guzy -Steinke,

zarówno <<zawsze się wyłamać>> i <<odwzajemniona pomoc>> są przypadkowymi konwencjami

-to znaczy regułami, które wykształciły się w konkretnych okolicznościach i, wykształciwszy się

są stabilne, ale mogłyby się wykształcić w inny sposób. Innymi słowy, i wzajemność/zaufanie i zależność/wyzysk mogą spajać społeczeństwo, choć poziom ich skuteczności i instytucjonalnej sprawności są różne. Załóżwszy się w jednym z tych dwóch układów, racjonalnie postępujący aktorzy są nakłaniani do postępowania zgodnego z regułami obowiązującymi w układzie”(j,w,)).

W koncepcjach kapitału społecznego (Coleman, 1994; Bourdieu, 1983; Paxton; 1999, Lin, 2001; Halpern, 2005⁵⁴) zdaniem P. Starosty i M. Frykowskiego znajdujemy wspólne przekonanie, iż „[...] jest to zjawisko latentne, mówi Halpern (2005), wyrażające potencjalne, pozaekonomiczne czynniki rozwoju społeczno-ekonomicznego poszczególnych grup i społeczeństw, plasujące się w sferze więzi i organizacji społecznej ...”. [...] Najczęściej przyjmuje się zdaniem cytowanych autorów, że komponenty kapitału społecznego egzystują w ramach trzech atrybutów życia społecznego. W literaturze wymienia się; „...s i e c i k o n t a k t ó w, n o r m y, w a r t o ś c i oraz różne odmiany z a u f a n i a jako główne elementy składowe kapitału. Trzeba jednak dodać że w literaturze przedmiotu można znaleźć stanowiska uwzględniające [...] trzeci komponent którym są z e s p o ł y s a n k c j i stosowane przez różne grupy społeczne ...”,⁵⁵

Jednocześnie w literaturze zdecydowanie podkreśla się, że **sieci kontaktów traktowane są jako bezdyskusyjny rdzeń pojęcia kapitału** a w niektórych teoriach (Lin, 2001) wręcz jako warunek wystarczający do jego adekwatnego opisu ;

...Zdaniem autorów podkreślających ogólnospołeczne funkcje kapitału społecznego

54 Coleman J.S. (1994) *Foundation of Social Theory*, Cambridge, Bourdieu P. 1983. *Forms of Capital* [w] Richardson J.G., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociocology of Education*. New York, Paxton O.P. 1999, *Is the Social Capital Declining in the USA?*, *American Journal of Sociology* 105, (1), Lin N, 2001, *Social Capital*, New York, Halpern D. 2005, *Social Capital*. Polity Press. Cambridge,

55 Starosta P., Frykowski M., 2008, *Typy kapitału społecznego i wzory partycypacji obywatelskiej*. [w] Szczepański M i inni 2008, *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Katowice s. 232-233,

to właśnie komponent aksjonormatywny uznają jako jego zasadniczy atrybutem, Fukujama (1999) definiuje kapitał społeczny jako nieformalną normę, która ułatwia współpracę między ludźmi. W myśl tej koncepcji; zaufanie, sieci powiązań i społeczeństwo obywatelskie są epifenomenami, powstałymi jako rezultat zwiększania jego zasobów. Podstawowym czynnikiem budowy kapitału społecznego stają się w tym przypadku podzielane wartości normy określone jako *community values*, (S.Knack, A.Krishna) przy czym dobro wspólne ulega przedefiniowaniu. Oprócz normy obywatelskiej kooperacji istotne są również takie normy jak współczucie, altruizm, i tolerancja, a także „...solidarność, współpraca. hojność, szczodrość, wspaniałomyślność oraz jako postacie dodatkowe; uczciwość, egalitaryzm, sprawiedliwość, bezstronność, uczestniczenie, demokratyczne kierowanie.”⁵⁶

W niniejszym opracowaniu zagadnienie, które zostanie poddane analizie dotyczy kwestii

znaczenia kapitału społecznego w partycypacji - uczestnictwie społecznym różnych podmiotów w w procesach konstruowania rzeczywistości środowisk lokalnych.

Paweł Starosta i Maciej Frykowski analizując pojęcie partycypacji wskazują na dwie dominujące tradycje intelektualne;

„... Pierwsza z nich ujmuje partycypację, czyli udział kogoś w czymś, jako relację, przynależności do jakiejś

grupy lub pozostawanie częścią jakiejś całości społecznej. W tym znaczeniu oznacza wypełnianie i spełnianie

przez jednostkę lub grupę określonych wymogów umożliwiających jej korzystanie z zasobów określonej

grupy czy nadrzędnej kategorii społecznej. Innymi słowy jest to akt lub zespół aktów mentalnych lub

behawioralnych, na podstawie których grupa lub jakaś inna jej całość społeczna przyznaje jakiemuś

podmiotowi dostęp lub możliwość korzystania z zasobów pozostających w jej dyspozycji [...]

tak

56 op.cit s,234,

rozumiana partycypacja nie zakłada świadomej postawy podmiotu uczestniczącego, jego woli działania

ani nawet podejmowania czynności potwierdzających podtrzymywanie roli członkowskiej [....]

Z taką koncepcją partycypacji społecznej mamy do czynienia w ideologiach i systemach wykluczających

autonomicznie działanie jednostki lub też wyraźnie ograniczające jej autonomię [....]

Druga tradycja intelektualna i jej zwolennicy „...traktują uczestnictwo jako zbiór świadomych i

podmiotowych działań jednostki czy grupy polegający nie tylko na uzyskaniu prawa do korzystania z

określonych zasobów ale również do działań zmierzających do pomnażania owych zasobów .Jak pisze

Giovanni Sartori;⁵⁷ „Uczestnictwo właściwie i sensownie rozumiane polega na osobistym udziale, aktywnym i chętnym włączaniu się. Uczestnictwo nie jest więc prozaicznym byciem częścią

czegoś [....] Uczestnictwo to ruch samoistny, dokładne przeciwieństwo bycia włączonym [....], czyli

przeciwieństwo bycia zmobilizowanym..” W takim rozumieniu uczestnictwo jest ;

procesem podmiotowej aktywności jednostki w różnych sytuacjach społecznych ...”

(tamże s.236) [⁵⁸....] Takie rozumienie partycypacji ma swoje źródło w tradycyjnym republikanizmie [....]

źródła tej tradycji sięgają inspiracji Jeana J. Rousseau oraz Alexis de Toguevilla [....] w których przyjmuje

się założenie, że dobro wspólne jest wartością nadrzędną [..] O istocie tego dobra nie decydują elity

władzy, ale ogół wolnych obywateli. ⁵⁹

57 Sartori G.1994, Teoria demokracji, Warszawa, s.148,
58 op.cit.s.236,

Można przyjąć, iż partycypacja społeczna podobnie jak w partycypacja polityczna będzie się różniła od siebie w kategoriach podstawowych pod względem wielkości zasobów, jakie angażują, oraz umiejętności jakie wymagane są od jednostek do ich realizacji. Autorzy cytowanego opracowania; Starosta i Frykowski wyróżniają kilka form działań, które mogą stanowić komponenty uczestnictwa takie jak;

1 pierwszy; koncentruje się na zachowaniach wyborczych, nie wymaga ani specjalnych zasobów ani umiejętności, służy podtrzymaniu demokratycznego systemu politycznego,

2 drugi; z komponentów wymaga znacznie większych zasobów i umiejętności oraz wpływa na kształt struktur politycznych w społeczeństwie,

3 trzeci; „s i e c i o wy” obejmuje powiązania jednostki ze środowiskiem polityki poprzez utrzymywanie z politykami nieformalnych kontaktów koleżeńsko-znajomościowych, często zalicza się go do sfery kapitału społecznego,

4 czwarty; odnosi się do aktywnego działania jednostki w sferze komunalnej i zakłada przejawy poza wyborczej aktywności politycznej na poziomie lokalnym;

5 piąty komponent; odnosi się do zaangażowania wewnątrzpartyjnego, istotna jest zatem

przynależność partyjna i aktywne uczestnictwo wewnątrz partii poza okresem mobilizacji wyborczej i związany jest z klasyczną koncepcją państwa demokratycznego.⁶⁰

Andrzej Radziewicz-Winnicki, pedagog społeczny w swym nowoczesnym podręczniku definiuje partycypację społeczną jako „... uczestnictwo udział (zazwyczaj aktywny) w pracach pewnego zespołu osób, włączanie się jednostki w sprawy grupy, szerszej zbiorowości bądź też społeczności lokalnej, współdziałanie jednostki z innymi (w obrębie kooperacji formalnej

59 Starosta, Frykowski, op.cit.s, 237,
60 op.cit .s.s.238,

bądźteż nieformalnej) z omawianą sytuacją mamy do czynienia z chwilą wystąpienia wspólnych czy zbieżnych interesów ..” Autor wskazuje też zagrożenia występujące w osiągnięciu pomyślnej

partycypacji jednostki w życiu społecznym i gospodarczym które lokują się w transformacji i intensywnie przebiegającej zmianie społecznej. ⁶¹

Przywołuje też prognozę Piotra Sztompki ,iż „...społeczeństwo współczesne ,coraz bardziej zdominowane przez grupy wtórne(sformalizowane, interesowne ,bardziej wyspecjalizowane ,zachowujące anonimowość ,stowarzyszenia celowe różnego typu) postrzegane coraz wyraźniej jako bezosobowy , zimny świat korporacji , pieniądza i wielkiej polityki w którym jednostki doznają -jak to określił polski socjolog Stanisław Ossowski -„kompleksu Liliputa „ , poczucia bezsilności, wobec decydujących o ich losach abstrakcyjnych sił..” Stąd też społeczeństwo „...zaczyna przejawiać nostalgiczne marzenia o odrodzeniu grup pierwotnych..”

(P.Sztompka 2002,,⁶² por. A.Radziewicz- Winnicki,2008).⁶³

Warto podkreślić ,iż filozofia społeczna nie potrafi odpowiedzieć na pytanie ,czym jest społeczeństwo , zaś nauki społeczne dostarczają wiedzy o tym ,jak funkcjonuje społeczeństwo, oraz

jak funkcjonują jednostki , które podejmują decyzje „ekonomiczne” , konsumenckie,decyzje wytwórców dóbr i usług , „demograficzne-gdy zawierają małżeństwa ,płodzą dzieci” m i g r u j ą,

gdy wybierają przywódców i decyzje polityczne ,pną się po drabinie społecznej -jak zauważył

Jan Poleszczuk- obierają określone pasje „...w stylu reality show ,gdy stają się śmiesznymi yuppies czy groźnymi skinami ”..(Poleszczuk,⁶⁴ Gdzie lokuje się na osi kontinuum między całkowitym zaangażowaniem a całkowitą neutralnością odpowiedzi udzielają socjologowie (por. H.Świda -Ziemba ⁶⁵, K.Szafraniec ⁶⁶,Kwiecińska -Zdrenka,⁶⁷,B.Fatyga 2002⁶⁸ i inni) W wyżej wymienionych wyborach polska młodzież zdeterminowana jest w dużej mierze

61 Radziewicz-Winnicki,A.2008,Pedagogika społeczna ,Warszaw, s,378-379,

62 Sztompka P.2002,Socjologia.Analiz społeczeństwa.Kraków, s.221,

63 Radziewicz..,op.cit.s 381,

64 Poleszczu J.,2002,Czym jest społeczeństwo”[w] Marody M.red. Wymiary życia społecznego .Polska na przełomie Xxi XXI wieku,Warszawa s.24,

65 Świda -Ziemba H.1998, Wartości egzystencjane młodzieży lat dziiewięćdziesiątych.Warszawa ,

kapitałem społecznym i kulturowym .

Monika Kwiecińska -Zdrenka stawia pytanie; czy uczestnictwo w demokracji deliberatywnej*)

wymaga pewnego poziomu rozwoju moralnego ?,bowiem według autorki ;

„...Działanie w demokracji deliberatywnej wymaga świadomości ,że istnieją pewne uniwersalne zasady

etyczne (każda jednostka rozpoznaje naturę moralności) , a z drugiej strony rozpoznania użyteczności

umowy społecznej i praw jednostki Innymi słowy działanie w demokracji deliberatywnej wymaga -jak się

zdaje-osiągnięcia post-konwencjonalnego rozwoju moralnego(Kohlberg) lub mówiąc językiem Habermasa,

kompetencji emancypacyjnych i umiejętności komunikacji ...”[.Deliberatywna demokracja to taka

wg.cytowanej- autorki),w której obecność obywateli nie jest redukowana do

udziału w wyborach ,ale taka ,w której obywatele bezpośrednio wpływają na decyzje polityczne ,decydujące

o ich życiu....”(69

...

M. Kwiecińska-Zdrenka formułuje pogląd natury pesymistycznej,iż dla większości młodych Polaków „...ten poziom rozwoju jest n i e o s i ą g a l n y chyba że są oni wyposażeni w szczególnie kapitał społeczny i kulturowy rodziców ...” czyli jest to tak kategoria młodzieży, która wyposażona została w zaufanie wobec systemu społecznego .W Polsce „porzucone pokolenie” [...] takie

pokolenie ,które dotknęła niemoc systemu. W kategorii „niemocy” zawarty jest brak pomysłu na budowę mechanizmów , które mogłyby sprzyjać równości szans edukacyjnych i życiowych

66 Szafraniec K. 2008,Potencjał młodzieżowego buntu,uwarunkowania i funkcje opiekuńcze.[w] K.Szafraniec ,red. Młodość i oświata za burtą przemian ,Toruń,

67 Kwiecińska-Zdrenka M. 2004,Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości. Toruń,

68 Fatyga B.2002,Polska młodzież w okresie przemian.[w] Marody M. ,2002, op.cit.,

69 Kwiecińska -Zdrenka,M. 2008, Zaangażowane a neutralność, Postawy obywatelskie młodzieży [w]Szafraniec op,cit.s.188,..

i zapobiegać marginalizacji nie tylko w edukacji ale także marginalizacji w zatrudnieniu czy „odsunięciu” w czasie realizacji ważnych ról społecznych i rozwoju tożsamości⁷⁰.

Podobny wymiar pesymizmu dotyczący młodzieży zawarła Maria Dudzikowa w tekście

„*Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*”(2008). Autorka formułuje tezę,

„...Funkcjonowanie kapitału społecznego oznacza [...] umiejętne łączenie ludzi we wspólnoty i rozwijanie tkwiących w nich możliwości[...] to należy sądzić że jeszcze nigdy nie byliśmy w takiej sytuacji , kiedy to właśnie **kapitał społeczny i perspektywy jego rozwoju w środowisku szkolnym** miało tak wielką rangę jak obecnie. Uświadomiłam to sobie stosunkowo niedawno a mianowicie kiedy pod koniec wieku władze oświatowe, posługując się dekretemi wzmocnionymi apostołską retoryką usiłowały wprowadzić reformę szkoły przygotowaną w swych strukturalnych i programowych założeniach właściwie bez udziału nauczycieli i rodziców „ponad głowami”

uczniów ,i dlatego dystansującej się wobec niej - niewiarygodnej od samego początku w sytuacji zderzenia z zewnętrznymi i podmiotowymi warunkami...”

Maria Dudzikowa w wyniku prowadzonego dyskursu stawia pytanie ;,,... Na ile polska szkoła jest dzisiaj przestrzenią , w której i poprzez którą tworzony jest kapitał społeczny i jakie można postawić prognozy w tym względzie ?..” Autorka stawia też w odpowiedzi hipotezę ;

[...]...Otóż , jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą związane aspekty kapitału społecznego - **zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie** -to na podstawie rozmaitych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować jego erozję...” Proces ten podkreśla autorka nie tylko nie zostanie zahamowany ale w obliczu polityki MEN - i ile nie nastąpi mobilizacja do przeciwdziałania - będzie postępował ...(tamże s. 238)⁷¹

Rośnie ranga małych prywatnych wspólnot w życiu młodzieży-pisze Hanna Świada - Ziemia-

70 Kwiećńska...2008,op.cit s.192,

71 Dudzikowa M.2008, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* [w] Czerepaniak -walczyk M. Dudzikowa M. red. *Wychowanie ,pojęcia ,procesy, konteksty*, tom 4,Gdańsk s.237-238,

bowiem w świetle prowadzonych analiz empirycznych (1996- i po roku 2000) młodzież pojmuje

świat **indywidualistycznie i awspólnotowo**, co prowadzi do określonych konsekwencji psychologicznych a owo wyizolowane postrzeganie życia jednostkowego wytwarza w psychice dotkliwy brak. Młodzież-stwierdza Świda-Ziemba - postrzega świat zewnętrzny (media, instytucje edukacyjne, nawet środowisko kolegów) jako oparty o zasady indywidualistycznej rywalizacji; o pełne zaspokojenie potrzeb konsumpcyjnych, zewnętrzną atrakcyjność, karierę, wysokość dochodów osobistych. W związku postrzega świat ten jako lansujący pewien obowiązujący wzór osobowy [...] nie codzienne obserwacje, staje się podstawą do opisu własnego środowiska ..” Młodzi są świadomi „podwójnej osobowości” w której warstwa prywatna odgrywa dużą rolę zaś publiczna stanowi konsekwencję uczestnictwa w świecie.

Tak ukształtowana „podwójna osobowość” o dwie kategorie świata sprzyja temu, „...że nisko sytuują się a zwłaszcza w sferze publicznej różne formy wspólnot - klasa szkolna, grono kolegów, a szczególnie szersze wspólnoty - naród, państwo, „społeczeństwo”, ludzkość ..” Te wspólnoty zdaniem autorki są słabo reprezentowane nawet w sferze poznawczej, fakt ten może też może temu, że indywidualistyczne normy moralne nie będą miały znaczenia w dla funkcjonowania grup społecznych w sferze publicznej)⁷². „Erozja kapitału” społecznego pojęcie coraz częściej przywoływane w literaturze, w rozumieniu J.S.Colemana odnosi się do **procesu niszczenia więzi społecznych** na skutek „przemian technologicznych rozszerzających zakres ludzkich kontaktów i likwidujących ograniczenia natury geograficznej :” umożliwiając ruchliwość społeczną służącą budowaniu „tworów społecznych opartych o wspólne zainteresowania (Coleman, 1993, s.20, Dudzikowa, 2008, s.210-211)

Maria Dudzikowa w omawianym już eseju (2008) przywołuje i cytuje pracę J.S.Colemana, „*Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa* „, (1993) oraz zawarte w niej stwierdzenie dotyczące erozji kapitału, w którym autor powiada; „...nie ma co płakać” nad takim stanem rzeczy jako że ta zmiana całkiem nieodwracalna - niesie z sobą i zagrożenia i szanse, które są dla socjologów (wg Dudzikowej także pedagogów) wezwaniem, by włączyć się do projektowania organizacji społeczeństwa przyszłości opartego na rozumieniu procesów społecznych - chodziłoby o rekonstrukcję społeczeństwa (Coleman, 1993, s. 27, Dudzikowa 2008, s.211).

72 Świda-Ziemba, 2008..op.cit .158-161,

4) „Małe Szkoły” szansą na edukację dzieci w wiejskim środowisku lokalnym w regionie kujawsko-pomorskim.

Inicjatywa „małych szkół” jest ściśle powiązana z ruchem szkół niepublicznych (społecznych), które w Polsce pojawiły się w końcu lat 80 tych, utworzone przez Społeczne Towarzystwo Oświatowe (1998). Pierwszy wniosek o zgodę na prowadzenie niepublicznej szkoły podstawowej w MEN w 1988 otrzymał odmowę.

Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO) wyrosło z ruchu rodziców i nauczycieli realizujących swe prawa obywatelskie w dziedzinie edukacji. W roku 1997 członkowie tego stowarzyszenia liczyli więcej niż 600 tys. osób.⁷³

Ruch społeczny jest postrzegany jako struktura posiadająca istotne znaczenia w procesie indukowania i wdrażania zmian społecznych, Tworzenie „małych szkół” to odpowiedź społeczności lokalnych na decyzję o likwidacji szkół samorządowych, zaś J.C.Alexander

określiłby ten proces jako **modyfikację istniejących zasobów instytucjonalnych**, procesu posiadającego cechy ruchu społecznego czerpiącego z kapitału społecznego wsi. Istnienie ruchów społecznych jest kategorią odnoszącą się do przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego, dodaje autor. Stowarzyszenia rodziców przejmujących szkoły dążą do zmiany istniejącego stanu rzeczy, podejmują próbę zniesienia ograniczeń wynikających i praktykowania wolności przez zaangażowanie podmiotów w działalność ruchów społecznych⁷⁴

„Małe Szkoły”, to nazwa pochodząca z programu ogłoszonego w lutym 2000 przez MEN. Program w efekcie okazał się mało skuteczny lecz uruchomił wzrost zainteresowania społeczeństwa edukacją dzieci w środowisku wiejskim. Po roku 1999 powstają „Stowarzyszenia Rozwoju Wsi”, organizacje pozarządowe, których celem m./innymi było przejęcie od gmin likwidowanych szkół wiejskich z powodów ekonomicznych i demograficznych. W wyniku działań organizacji pozarządowych powstaje Federacja Inicjatyw Oświatowych, która zachęca i wspiera środowiska lokalne rodziców, nauczycieli i

73)Putkiewicz, E. Wiłkomirska A. Zielińska A. (1997) Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji. Warszawa, STO, s. 8-13,

74)Alexander, (2006), The Civil Sphere. New York, Oxford University, s. 214,

mieszkańców do przejmowania likwidowanych szkół od samorządów szczególnie w środowiskach wiejskich. Opracowany przez Federację Inicjatyw Oświatowych program „**Mała Szkoła Ośrodkiem Rozwoju Wsi** „to odpowiedź/ projekt FIO na zjawisko likwidacji niewielkich szkół wiejskich. Twórcy programu mają na celu, wspierać ,zarówno rodziców ,jak i społeczności lokalne ich w dążeniach pomagając po pierwsze; zakładać stowarzyszenia rozwoju wsi, które zachęcają społeczności wiejskie do samoorganizacji i aktywności, po drugie wskazują możliwości przejmowania i prowadzenia „Małych Szkół”, które często są przekształcane w ośrodki edukacji powszechnej dla całego środowiska lokalnego , centra kultury, m wzajemnej pomocy i rozwoju gospodarczego . W opinii prezes FIO Anny Kozińskiej – Bałdygi, „...tylko mała szkoła ma szansę stać się wielofunkcyjnym ośrodkiem edukacji,kultury i przedsiębiorczości odpowiadając na potrzeby mieszkańców..”⁷⁵

Szacuje się, iż do końca roku 2003 działało w Polsce około 220 tego typu szkół; niepublicznych ,prowadzonych przez stowarzyszenia. Obecnie (2010/211) liczbę „Małych Szkół” określa się na poziomie około 330 placówek.

W województwie kujawsko – pomorskim w roku szkolnym 2010/2011 funkcjonowało 25

szkół niepublicznych/stowarzyszeniowych;/w tej liczbie jest ;18 szkół wiejskich „Małych Szkół ” prowadzonych przez stowarzyszenia rodziców. Dwie szkoły są prowadzone przez Stowarzyszenie Przyjaciół Szkół Katolickich w Częstochowie tj. Niepubliczna Szkoła Podstawowa Szkoła w Mącieszynie oraz Szkoła Podstawowa Stowarzyszenia Przyjaciół Szkół Katolickich w Grążawach zaś pięć szkół niepublicznych zlokalizowanych jest w miastach. Szkoły przejęte przez stowarzyszenia katolickie oraz szkoły zlokalizowane w małych miastach nie zostały uwzględnione w badaniach Do 18 badanych „Małych Szkół ” w województwie kujawsko -pomorskim uczęszczało 957 uczniów a zatrudnionych było 60 nauczycieli oraz 1 ksiądz katecheta. Dane dotyczące liczebności uczniów i nauczycieli zamieszczone zostały niżej w tabeli nr.2].Takie rozwiązania przyjęte przez samorzady gminne i społeczności lokalne a więc organizacja szkół niepublicznych- stowarzyszeniowych, daleko wykraczają poza aspekty finansowe . Szkoła znajduje się blisko dziecka, integruje rodziców ,którzy utrzymują z nią bliski kontakt i angażują się w organizację edukacji dla wszystkich grup wiekowych. Przejmowanie szkół wiejskich przez stowarzyszenia jest więc dobrym przykładem na to ,jak delegowanie

75 [Http://www.fio.org.pl](http://www.fio.org.pl). [2010.01.19]

wykonywania zadań publicznych może przekładać się na ożywienie i zintegrowanie lokalnej społeczności.

Tabela 2 . Liczba szkół wiejskich, uczniów i nauczycieli w szkołach województwa kujawsko-pomorskiego objętych badaniami UKW w Bydgoszczy w ramach projektu MNiSW, nr.2732/H03/2010/39.

Nazwa szkoły	Nazwa Stowarzyszenia	Ilość uczniów	Ilość nauczycieli
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Racicach	Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Nasz Dom”	61	11
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Kąkowej Woli	Stowarzyszenie Oświatowe na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Równe Szanse”	37	11
Niepubliczna Szkoła w Brzyskorzystewi	Stowarzyszenie Przyjaciół Szkoły Podstawowej w Brzyskorzystewi	80	14
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Sokołowie	Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wsi Sokołowo	26	7
Mała Szkoła w Małym Mędromierzu	Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Mały Mędromierz 30	26	4+ksiądz
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Nowym Dąbiu	Stowarzyszenie Mała Szkoła w Nowym Dąbiu	29	7
Zespół Szkół Niepublicznych w Bożejewicach	Stowarzyszenie Miłośników Bożejewic	62	17
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Gąskach	Stowarzyszenie Kulturowo-Oświatowe „Mała Ojczyzna”	124	18

Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Świątem	Stowarzyszenie Kulturowo-Oświatowe na Rzecz Rozwoju Wsi Świąte i okolice	48	9
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Dzierznie	Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Szynkowizna, Dzierzno i Okolice	30	10
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Gorzycach	Stowarzyszenie Edukacyjne „Nasza Szkoła”	70	13
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Anielinach	Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wsi Anieliny i Łódzia „Żakus”	71	10
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Laskowie	Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Wsi Laskowo	32	9
Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Kosowie	Stowarzyszenie „KMK KOS” w Kosowie	25	11
Szkoła Podstawowa w Rachcinie	Stowarzyszenie Rozwoju Sołectwa Rachcin	31	12
Mała Szkoła w Klonowie	Stowarzyszenie Edukacji i Rozwoju Wsi Klonowo „Klon”	30	5
Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Józefa Blechacza w Olszewce	Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Olszewki i Lubaszcz	111	13
Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Powstańców Wielkopolskich w Trzeciewnicy	Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wsi Trzeciewnica i Suchary	64	13
	SUMA:	957	60 + 1 Książd

Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy realizuje od

roku 2010/12 projekt badawczy pt.,, **Kapitał społeczny w tworzeniu i realizacji programu edukacyjnego „małe szkoły”** w środowisku wiejskim (nr.umowy MsiSWnr.2732/H03/201/39/

kierownik projektu prof. dr hab.Krystyna Marzec-Holka).W przyjętej kategorii pojęciowej **Małe Szkoły** należy rozumieć jako wiejskie placówki edukacyjne o charakterze niepublicznym, powstające w miejsce likwidowanych samorządowych szkół publicznych. Najczęściej powstają na skutek decyzji samorządów lokalnych o likwidacji szkoły i aktywizacji rodziców oraz mieszkańców,którzy przejmują szkoły -tworząc stowarzyszenie . Stowarzyszenia (jako podmioty najczęściej prowadzące „małe szkoły”) starają się / potrafią realizować zadania edukacyjno-wychowawcze placówek z subwencji oświatowej ,pozyskując środki finansowe zewnętrzne.

W literaturze brakuje precyzyjnej definicji „małej szkoły”.Dyskurs dotyczący problematyki „małych szkół” dostarczyły badania empiryczne Macieja Jakubowskiego (2002-2005)poświęcone efektywności zarządzania lokalnymi dobrami publicznymi na przykładzie inicjatywy„Małe Szkoły”

Maciej Jakubowski określił cztery istotne wyróżniające je cechy. ;- szkoły stanowią własność mieszkańców i są przez nie prowadzone,-szkoła przyjmuje wszystkich chętnych uczniów ,- nie pobiera dodatkowych i obowiązkowych opłat, utrzymuje się z subwencji oświatowych, której wielkość uzależniona jest od ilości uczniów, - w prowadzonych przez stowarzyszenia w szkołach zatrudniani są nauczyciele w oparciu o przepisy kodeksu pracy , nie obowiązują w nich regulacje karty nauczyciela,- szkoła posiada niewielką liczbę uczniów (najczęściej poniżej 100 uczniów) ⁷⁶

Cytowany autor dowiódł ,iż uczniowie „małych szkół”objęci edukacją szkół niepublicznych-stowarzyszeniowych , uzyskali wyższe wyniki w nauce szóstoklasistów w latach 2002-2005 w porównaniu z uczniami szkół samorządowych .Wyniki te przeczą stereotypowemu podejściu o gorszej edukacji szkół wiejskich.

5.Zamiast zakończenia

Społeczeństwo polskie doświadcza przejawów ograniczenia sfery publicznej ,w tym przypadku likwidacji szkół zwłaszcza w skali terytorialnej wiejskiej. Mieszkańcy wspólnot wiejskich

76 Jakubowski M.2006, Efektywność zarządzania lokalnymi dobrami publicznymi na przykładzie inicjatywy „Mała Szkoła”,praca doktorska , Wydział Nauk Ekonomicznych UW,

posiadają świadomość następujących w edukacji zmian wynikających z „mizerni budżetów gmin” oraz przerzucania części kosztów wytwarzania dóbr publicznych takich jak właśnie edukacja na społeczności lokalne. Według cytowanej już Giza -Poleszczuk intencjonalna mobilizacja zbiorowości „jakiegoś celu [przejęcia likwidowanej szkoły] -nawet jeśli leży to w interesie wszystkich zainteresowanych – napotyka na barierę *underinvestment* ktoś będzie musiał ponieść koszty działania ,na którym skorzystają wszyscy”⁷⁷

Ilustrację mobilizacji społeczności wiejskiej może stanowić jedna z badanych szkół w woj.

kujawsko-pomorskim -**Szkoła Podstawowa w Gorzycach** ,której działalność edukacyjno - wychowawcza to 200 lat pracy w środowisku (1807-2007). Pierwszy zamiar likwidacji szkoły pojawił się w roku 2000, następnie w 2004 roku a w dniu 10.04.2008 Rada Miejska w Żninie podejmuje uchwałę w sprawie likwidacji sześciu szkół w tym także Szkoły Podstawowej w Gorzycach. Powodem likwidacji jest wysoki koszt utrzymania szkół. Likwidacja sześciu placówek edukacyjnych pozwoli gminie zaoszczędzić półtora miliona złotych (1,5 mln.). Likwidacja szkoły w Gorzycach pozwoli gminie Żnin zaoszczędzić 370 tysięcy złotych.

W miesiącu czerwcu 2007 roku przedstawiciele gminy Żnin zorganizowali zebranie z rodzicami dzieci uczęszczających do gorzyckiej szkoły,na którym zapada decyzja o założeniu stowarzyszenia wspierającego gorzycką szkołę. Rodzice i mieszkańcy Gorzyc powołują stowarzyszenie, które przyjmuje nazwę „**Stowarzyszenie Edukacyjne Nasza Szkoła w Gorzycach**”. Wpis stowarzyszenie do Krajowego Rejestru Sądowego(KRS) uzyskało dnia 6 marca 2008 roku. Stowarzyszenie liczyło 60 członków , rodzice stanowili 90% członków. Założona na bazie

likwidowanej placówki szkoła niepubliczna nosi nazwę „**Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Gorzycach , z oddziałem „O” na warunkach szkoły publicznej**”.

W dniu 1 września 2008 roku rozpoczyna działalność „Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Gorzycach . Koszt edukacji dzieci pokrywa Zarząd „Stowarzyszenia Edukacyjnego Nasza Szkoła”

z subwencji oświatowej . Szkoła w Gorzycach funkcjonuje także dzięki poparcia rodziców i wkładu pracy na rzecz szkoły. Należy także podkreślić dużą przychylność i pomoc władz samorządowych Miasta i Gminy Żnin /materialną i organizacyjną/. Obecnie /maj 2011/ do

77 Giza-Poleszczuk,J.(2002) Czym jest społeczeństwo,[w] Marody,M. „Wymiary życia społecznego....s.105,

szkoły uczęszcza 62 uczniów , 20 realizuje edukację w oddziale przedszkolnym i 15 uczniów uczęszcza od oddziału „O”.W szkole jest zatrudnionych 15 nauczycieli. Warto dodać ,iż dyrektor szkoły Maria Błońska pełni funkcję radnej w powiecie żnińskim. Osobą zaangażowaną w działalność szkoły są ; sołtys wsi Gorzyce, proboszcz Kościoła Katolickiego, część absolwentów szkoły, leśniczy oraz policjant- dzielnicowy z Gorzyc. Warto podkreślić ,iż „Stowarzyszenie Edukacyjne Nasza Szkoła”,

organizuje także wakacje dla dzieci szkoły gorzyckiej ,organizując półkolonie. I tak w lipcu 2009 zorganizowano dzieciom półkolonie w Ośrodku Harcerskim „Pałuki” w Smerzynie nad jeziorem Czapple,a w kolejne zajęcia dla dzieci zrealizowano poprzez udział dzieci z Gorzyc w projekcie „Pozyteczne wakacje ”w którym 10 dniowe zajęcia zorganizowało i wsparła finansowo „Stowarzyszenia Edukacyjne ,Nasza Szkoła”. Realizacja zajęć była możliwa dzięki wsparciu finansowemu „Fundacji Wspomagania Wsi w Warszawie. Reasumując, jak informują media nie udało się w roku szkolnym 2011/2012 zrealizować programu edukacyjnego„ Laptop dla każdego ucznia” który rząd zamienił na „Cyfrową klasę , a obecnie na „E-podręczniki”. Nie udało się także rządowy monitoring, który miał udzielić odpowiedzi na pytanie – ilu naprawdę uczniów nie ma dostępu do internetu?Do szkół w Polsce alarmują media uczęszcza tysiące dzieci potrzebujące pomocy w szkole i „słabi rodzice nie zainteresowani pomocą własnemu dziecku w wyrównaniu dysfunkcji rozwojowych „.Od pierwszych tygodni września 2011 w gimnazjach wprowadzono system pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych a więc dzieci ze słabymi wynikami w nauce, niepełno-sprawnych, z problemami wychowawczymi i dzieci wybitnie zdolnych. Każdego dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musi być objęte pomocą, Wstępne szacunki dowodzą ,iż jedna trzecia uczniów wymaga pomocy .Z problemami uczniów muszą utożsamiać się rodzice i nauczyciele lecz w ocenie MEN rodzice przejawiają poczucia odpowiedzialności -są jak całe społeczeństwo...”(...) „Polska szkoła ma słabych rodziców ..”⁷⁸ Małe szkoły niepubliczne, przejęte przejęte przez stowarzyszenia dobrze organizują proces kształcenia i większość nauczycieli ma odpowiednie kwalifikacje. Obalają też tezę o niższym poziomie nauczania, bowiem wyniki egzaminów szóstoklasistów przeczą tej tezie . Można też przyjąć ,iż rodzice tych szkół będą się utożsamiać się z dziećmi i współpracować z nauczycielami w zakresie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych.

78 PezdaA.,„Laptopy kupią rodzice ,podręczniki będą za darmo”9w) Gazeta Wyborcza ,27.09.2011,Szpunar O. „,Trudne dzieci bez opieki” (w) Gazeta Wyborcza, 3.10.2011,

Magdalena Joachimowska

**DZIAŁANIA SPOŁECZNE W LOKALNEJ PRZESTRZENI
EDUKACYJNEJ NA POZIOMIE ELEMENTARNYM (WIZJA –
REALIZACJA - EWALUACJA)**

Glokalizacja, to przyglądanie się trendom globalnym przez pryzmat lokalnych inicjatyw i wartości.

Robertson

Współczesna zjednoczona Europa wśród wielu polityk i strategii społecznych posiada również wypracowaną wizję wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Jej zadaniem, między innymi, jest realizacja kształcenia - na wszystkich poziomach edukacji – w trzech obszarach: o Europie, w Europie i dla Europy (por. Shennan M., 1991, s. 95), czyli wyposażyć w wiedzę, umiejętności oraz kompetencje do uczestnictwa i współdziałania zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym. Właśnie aspekt lokalności - w świetle globalizacji - a konkretnie lokalnych działań społecznych podejmowanych w przestrzeni edukacyjnej jest kluczowym dla tegoż artykułu. Znaczenie lokalnych inicjatyw w ogóle, a w szczególności dla potrzeb edukacyjnych, jest promowane przez instytucje i organizacje międzynarodowe, unijne, publiczne, samorządowe oraz pozarządowe.

W niniejszym artykule przedstawiam problematykę działań społecznych podejmowanych w środowiskach lokalnych, z uwzględnieniem zagadnień ściśle powiązanych, które są zarówno uwarunkowaniami, jak i skutkami, tj: globalizacja, modernizacja, emancypacja, wspólnota, społeczeństwo obywatelskie, strategie, i programy społeczne, tolerancja, edukacja, innowacja, edukacja środowiskowa, twórczość, czy ewaluacja.

Działanie społeczne jest pojęciem złożonym i różnorodnie interpretowanym w naukach społecznych. Według Webera, działaniem społecznym jest takie działanie, którego znaczenie odnosi się do zachowań innych ludzi i jest na nie nakierowane (Weber M., 2002, s. 6). Podobnie, choć używając terminu czynności społeczne, definiuje pojęcie F. Znaniecki, określając nim zachowania skierowane ku innym ludziom i regulowane przez reguły społeczne (Znaniecki 1988, za Sztompka 2002, s. 52). Ewa Marynowicz-Hetka, reasumując podaje, iż działanie społeczne może być pojmowane jako strukturyzowanie teraźniejszości przez przyszłość, (Soulet), orientowanie co do kulturowych wzorów wartości i norm społecznych (Parsons),

urzeczywistnianie planu działania i interpretowania sytuacji oraz osiągnięcia porozumienia (Habermas), interwencja socjologiczna (Touraine), tworzenie instytucji, rozumianej jako przestrzeń, podlegająca ciągłym zmianom (Marynowicz-Hetka E., 2006, s. 99).

Rozumieniem najbardziej adekwatnym dla potrzeb niniejszych rozważań, czyli w kontekście działań podejmowanych w ramach lokalnych projektów (inicjatyw) społecznych na rzecz integracji przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zarówno wobec dzieci, jak i edukujących ich dorosłych, jest definicja Soulet'a, zakładająca iż, działanie społeczne wyraża się w strukturyzowaniu teraźniejszości przez przyszłość i nadawaniu sensu antycypacji. Autor ten podkreśla pedagogiczny wymiar działania społecznego oraz konieczność umiejętności aranżowania. Aranżowanie, rozumiane jako pewna forma twórczości, to umiejętność tworzenia związków, relacji, zawsze indywidualnych, ze wszystkimi tkwiącymi w nich możliwościami i niemożliwościami (...), to też zdolność łączenia złożonych sił, nawet antagonistycznych, mająca na celu dostosowanie do odpowiedniej osoby i sytuacji (Soulet, 1996, s. 105-106). W efekcie aranżowanie prowadzi do łączenia (zgody) logiki „pierwszej reakcji” i logiki projektu, z odwołaniem się do projektu globalnego (Soulet 1996, s. 107), tutaj m.in. do europejskich standardów edukacyjnych.

Projektowanie działań społecznych to werbalizowanie wyobrażeń (por. J. M. Barbier) i ich aranżacja, „czyli działania społeczne mają na celu przekształcanie i transformowanie rzeczywistości społecznej na podstawie wyobrażenia stanu finalnego danej sytuacji, które zawiera trzy elementy: definiowanie sytuacji, orientowanie działania i podejmowanie aktywności” (Marynowicz-Hetka E., 2006, s. 100-101). To wyobrażenia nadają sens i towarzyszą aktywności podmiotu, i stanowią podstawę wartości uznanych przez podmiot działający. Wyobrażenia, zarówno celu działania, kierunku zmian, modyfikacji, jak i wyobrażenia tego, co podmiot działający uznaje za pożądane dla niego samego, dla jego aktywności lub dla jego środowiska (Marynowicz-Hetka E., 2003, s. 25). A jak stwierdza Ricoeur - zmieniając wyobraźnię (wyobrażenia), człowiek zmienia egzystencję.

Również według Parsons'a działanie społeczne musi zawierać ocenę i wartościowanie sytuacji, uwzględniające cele, interesy i normy społeczne oraz

znaczenie uzależnione od motywów. Motywy w swej koncepcji ujmował też Robert K. Merton (1982), przedstawił on klasyfikację działań społecznych w oparciu o typy indywidualnego przystosowania jednostek do życia w społeczności. Są to: konformizm, innowacja, bunt, rytualizm oraz wycofanie, wśród których działania innowacyjne są najbardziej pożądane w sytuacji zmiany standardów edukacji. „Sylwetkę człowieka innowacyjnego (twórczego) nakreślił Klub Rzymski – widząc konieczność zmiany paradygmatu osobowego wychowania wobec wyzwań XXI wieku. Człowiek innowacyjny odznacza się trwałą tendencją do poszukiwania problemów, posiada poczucie autorstwa zdarzeń i kontroli otoczenia, Nie akceptuje świata, lecz wbudowuje w niego mądre innowacje. Bieg zdarzeń staje się dla niego szansą i wyzwaniem, a nie zagrożeniem. Siatka wartości moralnych ma wyraźnie socjocentryczny charakter” (Pilch T., 2010, s. 32).

W tym miejscu warto rozszerzyć zagadnienie inwencji, innowacji, czy twórczości⁷⁹ w naukach społecznych, ze względu na jego znaczący wpływ na podejmowanie działań społecznych. Kwestia kształtowania osoby twórczej jest ściśle związana z konkretnymi kategoriami i pojęciami szeroko opracowanymi w literaturze nauk społecznych, takimi jak: socjalizacja, zakorzenienie (zakotwiczenie), więzi społeczne, kapitał społeczny, sfera publiczna, tożsamość, współdziałanie, autonomia, samorealizacja, czy samostanowienie.

Lokalna przestrzeń edukacyjna znajduje swoją wymowę w pedagogice społecznej, a zwłaszcza w jej wiodących ideach: podmiotowości, sprawiedliwości, pomocniczości i edukacji środowiskowej. Edukacja osoby jako siły twórczej – jest zadaniem pedagogiki społecznej od jej zarania (Radlińska, Kamiński, Wroczyński) po dziś (Pilch, Kwieciński, Radziewicz-Winnicki), gdzie wychowanie jest rozumiane jako „poznawanie, inspirowanie i rozbudzanie sił twórczych w życiu społecznym środowiska (Radlińska, 1961, s. 21). Natomiast „najistotniejszą cechą wychowania [...] stanowi wartościowanie i uczenie wyboru” (Radlińska 1979, s. 207). Chociaż, jak podaje Pilch pedagogika społeczna w swoich badaniach zajmowała się raczej „wpływem otoczenia na człowieka niż twórczą rolę jednostki w życiu zbiorowym” (Pilch 2008, s. 5).

⁷⁹ Warto przypomnieć, iż inwentyka, to dziedzina dotycząca procesów powstawania innowacji głównie, **ale nie wyłącznie**, w technice, jak podają twórcy francuskiej publikacji z 1970 roku, pt. *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, A. Kaufman, M. Fustier, A. Drevet. Natomiast w naukach pedagogicznych istnieje nowa subdyscyplina, mianowicie innowatyka pedagogiczna.

Zgodnie z wieloma koncepcjami, człowiekowi biorącemu udział w życiu społecznym, grupy, czy środowiska niezbędne są pewne kwalifikacje (kompetencje) oraz wyzbycie się egocentryzmu, które to umożliwiają współdziałanie (por. Ossowska 1946, s. 13-16). Istotnym zadaniem w edukacji dla środowiska lokalnego jest kształtowanie owych kompetencji, umiejętności współpracy i zaufania oraz działania dla dobra wspólnego. Zasadniczym środkiem edukacji środowiskowej, której cel stanowi zmiana warunków danego środowiska, jest – co podkreśla W. Theiss – „porozumienie i współpraca, nie zaś szkolenie, czy instruktaż” (Theiss 1996, s. 6).

Charakterystyczną cechą pedagogiki społecznej jest ujmowanie człowieka jako aktywnego podmiotu zakorzenionego w czasie i przestrzeni, z uwzględnieniem dynamiki zmian społecznych, gdzie przestrzeń edukacyjna wpisuje się w takie kategorie – tej nauki - jak: środowisko, środowisko lokalne, środowisko wychowawcze. Podejście do kształtowania osobowości zawarte w pedagogice społecznej ma szerokie powiązania z teoriami i koncepcjami psychologii, socjologii, antropologii, filozofii, itp., na skrzyżowaniu – jak pisała Radlińska – nauk o człowieku i społeczeństwie. W społeczno-kulturowym aspekcie „życie ludzkie jest wartościowe, gdy poprzez nie jednostka spełnia związane z nią oczekiwania społeczne [...], gdzie sama społeczna ocena jakości, czy wartości ludzkiego życia pozostaje w związku z realnym bądź ideacyjnym uczestnictwem społecznym (Modrzewski 2004, s. 11-12), którego podstawa są wyobrażenia, twórcza wyobraźnia.

Jednostka ludzka – pojmowana jako istota twórczo przetwarzająca wewnętrzną i zewnętrzną rzeczywistość, to znana koncepcja K. Hurrelmana, której jedną z podstaw jest stwierdzenie, iż osobowość człowieka rozwija się poprzez i w trakcie relacji ze środowiskiem, w którym „nabywa, stosuje i rozwija umiejętności niezbędne do opanowywania, wykorzystywania i zmieniania społecznej i materialnej rzeczywistości” (Hurrelmann, 1994, s. 53-54). Istotną kategorią w jego rozumieniu socjalizacji jest kompetencja działania, a zwłaszcza kompetencja uczestniczenia w działaniu interakcyjnym i komunikacyjnym zdefiniowana przez Habermasa (por. Habermas 1999). Ujęcie Habermasa stanowi idealny szkielet konstrukcyjny dla teorii socjalizacji, gdyż stanowi zestawienie i zsyntetyzowanie stanowiska teorii struktury społecznej, teorii działania i teorii osobowości (por. Hurrelmann 1994, s. 51), gdzie łączy się uspołecznienie i indywidualizacja.

Przypomnę tylko, iż wg Habermasa struktura świata działań człowieka jest powiązana z poziomem jego rozwoju moralnego (w rozumieniu Kolberga), i wyznacza trzy możliwości: wspólnota interesów nastawiona na cele i rezultaty (przedkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego), wspólnota zadań określana przez dyrektywy i normy (poziom konwencjonalny) oraz wspólnota jako zadanie, czyli budowanie wartości, gdzie liczy się prawomocność (poziom postkonwencjonalny). Te trzy stadia rozwoju człowieka stanowią podstawę trzech zasadniczo odmiennych sposobów funkcjonowania społecznego, oraz związków między im odpowiadającymi: kompetencją działania i koncepcją siebie oraz własnego świata (Witkowski 1990, s. 278). „[...] człowieka dorosłego o wysokiej, dojrzałej moralności charakteryzuje nie tyle rezygnacja z posługiwania się ideologią i zakazami moralistyki, ile takie nimi operowanie (potrzeba kompetencji- M.J.) by wspomagały one, w określonej sytuacji, dominację zasad etycznych, mających twórczo oddziaływać na kolejne pokolenia w procesie socjalizacji” (Erikson 1970, s. 164, za Witkowski L., 2003, s. 43).

Składnikami kształtowania autonomii, zawartymi w koncepcjach wychowania do samostanowienia (Montessori, Freud, Erikson, Pestalozzi, Piaget i cała antypedagogika), zdaniem O. Specka (2005, s. 112) są: własna aktywność, własne kompetencje, własna przestrzeń i odrębność (tożsamość), własne uczucia, własna wola, doświadczenie sprawiedliwego traktowania, szacunek dla własnej godności, własny sens życia. Wymienione elementy stanowią nie tylko w pedagogice warunki kształtowania twórczych, czynnych i zaangażowanych postaw zarówno dzieci, jak i dorosłych. Istotnym jest wskazanie cytowanego Autora, iż autonomia jest podstawowym warunkiem tworzenia więzi społecznych, gdzie respektowanie autonomii warunkuje dobre relacje, tak więc autonomia i moc społecznych relacji są ze sobą ściśle powiązane (Speck 2005, s. 166 -167).

Dla rozwoju twórczych postaw istotnym jest również zagadnienie sfery publicznej, która rozumiana jako ideał „zakłada potrzebę ideologicznych i kulturowych warunków niezbędnych do aktywnego obywatelstwa (H. Giroux, 1991, s. 59). Edukacja - zdaniem Giroux - w kreowaniu sfery publicznej „odnosi się do form uczenia się i działań bazujących na zaangażowaniu się”, wolnych od jakiegokolwiek ucisku i przymusu (por. Giroux 1991, s. 61). Jurgen Habermas w swojej teorii działania komunikacyjnego postrzega sferę publiczną jako podstawową domenę naszego życia społecznego, w której formułowane mogą być opinie publiczne. Naczelną zasadą tej

sfery jest otwarty dostęp dla wszystkich obywateli. Część tej sfery jest ustanawiana podczas każdej konwersacji, w której obywatele spotykając się prywatnie działają jako grupa publiczna, gdy podejmują interesujące ogół zagadnienia, przy gwarancji, że mogą spotykać się oraz wyrażać i publikować swoje opinie.

Interesującą koncepcję wychowywania człowieka jako osoby formułuje A. Szoltysek, który kwestię edukacji rozważa w kontekście trzech rodzajów więzi i przyporządkowuje im konkretne typy wychowania:

- 1) więzi rodzinnych = wychowanie personalne (człowiek jako osoba ludzka);
- 2) więzi społecznych = wychowanie społeczne (człowiek jako istota społeczna);
- 3) więzi obywatelskich = wychowanie państwowe (człowiek jako obywatel).

Zdaniem Szoltyśka kolejność ta jest stałą sekwencją i stawia on tezę: Aby wychować obywatela trzeba najpierw wychować człowieka jako osobę ludzką (Szoltysek A., 1998, s. 17 - 23). Zdaniem T. Pilcha „osoba to istota wyposażona podmiotowo w sferę duchową, uzbrojoną w aksjologiczny aparat osądu siebie, swego otoczenia i swoich obowiązków wobec otoczenia (Pilch T., 2008, s. 5). Tak pojmowana osoba może być podmiotem twórczej siły w lokalnej przestrzeni edukacyjnej. Można więc postawić tezę, iż aby kształtować kompetencje do działania na rzecz wspólnoty, niezbędne jest najpierw kształtowanie postaw podmiotowych, np. czynnych, samodzielnych, krytycznych, twórczych, odpowiedzialnych i wytrwałych. Taki cel stawia sobie wspomniana już tutaj idea edukacji środowiskowej⁸⁰, gdzie wychowanie to autonomiczna dziedzina twórczości, a zarazem jeden z elementów życia kulturalno-społecznego (Przeclawska, A., Theiss W., 1996, s. 11).

Istotne, dla podjętego zagadnienia, stanowisko przyjmuje A. Maslow wprowadzając pojęcie twórczości w zakres samorealizacji człowieka. Jego zdaniem osoba, która mimo braku dzieł o uznanej wartości zasługuje na miano osoby twórczej,

⁸⁰ Szerzej na ten temat pisałam w artykułach: *Idea edukacji środowiskowej szansą uczestnictwa w zmieniającym się świecie*, w: *Auxilium Sociale Novum*, Katowice-Warszawa, nr 1-2/2008 oraz *Idea edukacji środowiskowej w działaniach na rzecz rodzinnej opieki zastępczej a idea (odbudowa) społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, red. B. Kromolicka, Szczecin 2008

to jednostka samorealizująca się, a przez to kreatywna. B. Matwijów natomiast definiuje autokreację jako „urzeczywistnianie się osoby w człowieku” (Matwiejów 1994, s. 113), czyli samodzielne planowanie i realizacja własnego rozwoju, sfery duchowej i zewnętrznego twórczego działania.

Osoby twórcze wyróżniają się swoimi zainteresowaniami i postawami, wiele z nich charakteryzuje się niezależnością, intuicją i dużym poziomem samoakceptacji. W związku z tym mogą swobodniej wyrażać własne myśli i idee. Takie osoby mają też większą wrażliwość, jednak ich najważniejszą cechą jest zdolność do konstruktywnego rozwiązywania problemów, czy konfliktów. Zdaniem Pietrasińskiego rozwój osobowości jest ściśle związany ze stylem życia, wyróżnia on pięć typów stylu życia: styl heroiczny (prometejski), styl wytwórczy (życie podporządkowane pracy, styl hedonistyczny, styl konsumpcyjny i styl twórczy (Pietrasiński 1986, s. 68).

Cytowany autor rozróżnia twórczość obiektywną i subiektywną: twórczość obiektywna – rozumiana jako dawanie ludzkości dzieł dotąd nieznanych, twórczość subiektywna – będącą samodzielnym powtórzeniem przez dziecko lub osobę dorosłą drogi do odkrycia, którą ktoś inny już przebył, zapisując się w dziejach kultury. Uważa on, że twórczość „subiektywna” jest pożyteczna jako zaprawa do twórczości „obiektywnej”, a także jako sposób pokonywania barier informacyjnych, które sprawiają, że o pewnych opublikowanych już dziełach po prostu nie wiemy (Pietrasiński 1986, s. 75). Twórczy styl życia polega na podporządkowaniu swojego życia owej twórczości. Główne realizowane wartości to innowacje, dzieła, wzbogacanie świata i siebie przez poszukiwanie, inicjowanie, doskonalenie. Natomiast warunkiem dla uprawiania twórczego stylu życia jest nastawienie na dawanie a nie branie, dawanie ludziom i światu wartości, które są dla nich istotne. Istotą postawy twórczej jest obdarzanie i wzbogacanie świata przez własne istnienie i działanie. Do przejawów twórczego stylu życia zalicza on trzy procesy, mianowicie: kształtowanie własnej osobowości, kształtowanie własnego losu oraz kreowanie własnego stylu życia, łączącego wzory dostarczane przez kulturę w szczególną kompozycję, odpowiadającą naszej indywidualności i warunkom bytowania, czyli z uwzględnieniem swoich talentów i tolerancji dla innych.

Podsumowując, ponownie odwołam się do analiz Giddensa, dotyczących klasy twórczej wg Floridy, mianowicie: „najbardziej dynamiczne gospodarki lokalne

charakteryzują się trzema T – talentem, technologią i tolerancją” (Giddens 2009, s. 89). Wszystkie z wyżej wymienionych można a wręcz należy kształtować i rozwijać od najmłodszych lat, najskuteczniej, w ramach edukacji nastawionej na kolejne T - twórczość. Tolerancja ale, traktowana nie jak alibi dla własnego dystansu wobec prób rozwiązania dramatycznych problemów społecznych (Goźliński P., 2011, s. 14), bo jak stwierdza Bauman tolerancja musi zawierać element zrozumienia i poczucia bliskości z innymi (Bauman 1992, s. 254). Polacy w badaniach EVS (European Values Study) deklarują tolerancję jako trzecią najistotniejszą wartość zarówno edukacyjną, jak i w udanym związku (odpowiednio 80% i 77%). Niestety, choć jest ona deklarowana (uznawana), nie jest wartością faktycznie zinternalizowaną (odczuwaną), czego potwierdzeniem jest nietolerancja osobista i etniczna, wskazująca na wzrost ksenofobii (Grzymała-Kozłowska A., 2002, s. 193).

Powracając do poprzedniego wątku, stwierdzenie, iż działania społeczne są oparte na społecznych znaczeniach, takich jak: motywy, przekonania, zasady i wartości – co jest głównym założeniem paradygmatu naturalistycznego - wskazuje na istotę znaczenia kompetencji kulturowej, czy cywilizacyjnej w kształtowaniu każdego pokolenia (por. Hammersley M., Atkinson P., 2000, s. 17-19). Według Raportu Delors’a, najważniejszym zadaniem edukacji jest: [...] „umożliwienie ludzkości kierowanie swoim własnym rozwojem [...], a każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie, aby mógł przyczynić się do postępu społeczeństwa, w którym żyje” (Delors, 1998, s. 78).

Spółeczeństwem w wymiarze bezpośrednim jest zawsze określone środowisko lokalne. Jedno z głównych pojęć, szeroko opracowane, w literaturze pedagogiki społecznej, socjologii wychowania, czy polityce społecznej. Istotę znaczenia środowiska lokalnego w jego funkcji wychowawczej podkreślał m.in. St. Kowalski. W swojej koncepcji (wychowania) pedagogikę społeczną rozumiał jako naukę ingerowania w rzeczywistość wychowawczą i integrowania poszczególnych wpływów społecznych (za: Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 148). Ważnym jest, więc aby działania edukacyjne podejmowane przez różne instytucje i podmioty integrowały i rozwijały środowiska lokalne, z uwzględnieniem europejskiego wymiaru edukacji. Dlatego zawarte w cytacie do niniejszego referatu pojęcie robertsonowskiej, oksymoronicznej globalizacji wydaje się procesem scalającym lokalne działania społeczne na rzecz budowania kapitału

społecznego wspólnoty oraz nieuniknione wpływy i wytyczne globalne. Gdyż „procesy kompresji świata dokonują się stale i nieustannie poprzez intencjonalne tworzenie *lokalności* w ustawicznym odwoływaniu się do globalnych wartości i idei” (Robertson, Bauman, Kempny, za: Radziewicz-Winnicki 2008, s. 214), koniecznie z uwzględnieniem prawdy nowoczesnego projektu, iż postęp techniczny, czy gospodarczy nie powodują postępu społecznego, czy moralnego, co podkreślają krytycy racjonalności naukowo-technicznej. Zdaniem Baumana globalizacja (...) polega przede wszystkim na redystrybucji przywilejów i upośledzeń, bogactwa i ubóstwa, zasobności w środki i impotencji, mocy i bezsilności, wolności i zniewolenia (...) a zróżnicowanie wspólnotowych tożsamości, które globalizacja rynków i obiegu informacji czyni zarazem możliwym i nieuniknionym, nie jest różnorodnością równych partnerów. Co dla jednych jest wolnym wyborem, jawi się innym jako zrządzenie okrutnego losu” (Bauman 1997, s. 61).

Jak zauważa A. Radziewicz-Winnicki: „Kwestią zasadniczą dla współczesnej nauki (i edukacji – M. J) staje się podjęcie instytucjonalnych działań prowadzących do zmiany niektórych wzorców kulturowych i mentalnych, a tym samym tworzenie sprzyjających sytuacji do uwewnętrznienia wzorów i wartości powszechnie postulowanych, przynajmniej w modelu współczesnego społeczeństwa postindustrialnego” (Radziewicz-Winnicki 2008, s. 518). Jest to bardzo istotne wyzwanie z racji zagrożenia, jakim jest, choćby fakt, iż „ludzka kultura i wartości po raz pierwszy są kształtowane przez maksymalizujące zysk media elektroniczne. Nigdy przedtem społeczeństwa nie pozostawiały określenia swych wartości i swych wzorców osobowych niemal całkowicie komercyjalnemu rynkowi” (Thurow L. C., 1999, s. 113). Zmiana społeczna powoduje konieczność zmiany standardów nauczania i wychowania adekwatnych do rzeczywistości współczesnego świata, konkretnych środowisk regionalnych, czy lokalnych, w które wpisane są globalizacja, emancypacja czy modernizacja. Standardów przygotowujących do podmiotowego, pełnowartościowego uczestnictwa we wszystkich sferach życia człowieka. Owe standardy zawarte choćby w podstawach programowych nauczania dla poszczególnych etapów edukacji (o których będzie jeszcze mowa) znajdują swoje odzwierciedlenie w polityce społecznej, zarówno unijnej, jak i polskiej oraz działaniach społecznych podejmowanych w ramach europejskich funduszy strukturalnych.

Przykładami tzw. dobrych praktyk są strategie, programy i projekty społeczne na rzecz kształtowania szeroko rozumianych kompetencji społecznych w ramach edukacji realizowane siłami środowisk lokalnych. Jedną ze strategii jest Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego, której zakres został zdefiniowany w 2009 r. w *Planie uporządkowania strategii rozwoju*. Struktura dokumentu została zbudowana w oparciu o cztery kluczowe, zgodne z wyzwaniami współczesności, obszary tematyczne dla rozwoju kapitału społecznego w Polsce, mianowicie: 1) postawy i kompetencje społeczne, 2) współdziałanie i partycypacja społeczna, 3) komunikacja społeczna, 4) kultura i kreatywność. Ponadto strategia ta jest kierowana zasadami horyzontalnymi, które warto przywołać:

1. Wzmacnianie spójności społecznej, więzi i solidarności;
2. Upowszechnianie otwartości, tolerancji i szacunku dla innych ludzi jako zasad współżycia społecznego;
3. Zwalczanie wszelkiej dyskryminacji i wyrównywanie szans;
4. Partnerstwo i współdziałanie podmiotów sektora publicznego i organizacji pozarządowych;
5. Wzmacnianie wspólnot lokalnych;
6. Innowacyjność.

Działania społeczne podejmowane w ramach jednostkowych projektów tworzonych i realizowanych w środowiskach lokalnych są usprawnianiem i rozwijaniem aktywności społecznej oraz edukacji środowiskowej. Ich istotnym elementem jest proces ewaluacji przeprowadzonych działań i pożądaných zmian. Zarządzanie ewaluacją pozwala na stymulowanie oraz ocenę efektywności i jakości działań społecznych. Jak stwierdza L. Korporowicz - interakcyjny walor ewaluacji, który jest jednocześnie istotą jej rozwojowego ukierunkowania, zawiera się w łączeniu i efektywnym sprzężeniu trzech komponentów każdego strategicznie zaplanowanego działania, którymi są:

- 1) zasoby (materialne, organizacyjne, społeczne, kulturowe, mentalne),
- 2) kompetencje (wiedzę, umiejętności, postawy),
- 3) procesy (które decydują o możliwościach i sposobach użycia poprzednich komponentów w spójnym i celowym działaniu) (Korporowicz L., 2010).

Ponadto działania społeczne podejmowane przez podmioty tzw. III sektora (wraz z organizacjami pozarządowymi), „niezależnie od faktu jak bardzo są lokalne, czy jak bardzo są wszechstronne, muszą spełniać kryteria odpowiedzialności publicznej (...),

wśród tych kryteriów powinny się znaleźć: podana do publicznej wiadomości informacja o sytuacji finansowej, skuteczne i otwarte zarządzanie wewnętrzne oraz gotowość do bezpośredniej współpracy” z różnymi grupami wszystkich sektorów (Giddens 2009, s. 129). Jest to zgodne z tzw. polityką zarządzania przez wyniki (*performance management*), gdzie warunek publicznego udostępnienia wyników badań ewaluacyjnych może sprzyjać rozwojowi dialogu społecznego i społeczeństwa obywatelskiego (Górniak J.). Jarosław Górniak podkreśla istotę ewaluacji w politykach publicznych w ogóle.

Spółeczeństwo obywatelskie tworzy dobre ramy dla działań społecznych, z podkreśleniem właśnie jego sił społecznych, lokalności, dobra wspólnego i wobec procesów tj. globalizacja, modernizacja, emancypacja, czy indywidualizacja. Wśród pięciu elementów konstytuujących społeczeństwo obywatelskie, w omawianej problematyce znaczenie szczególne mają dobrowolne stowarzyszenia i sfera publiczna. Chodzi o takie przygotowanie do życia od najwcześniejszych etapów edukacji, aby kształtować postawy twórcze (kreatywne) partycypacji w życiu społecznym, czyli wyposażać w kompetencje do dialogu społecznego w sferze publicznej oraz kompetencje do działania w organizacjach pozarządowych. Jednak w Polsce od czasu transformacji, jak czytamy w diagnozie społecznej 2009 (naszego kraju) nie wzrosła aktywność obywatelska i skłonność do zrzeszania się (członkostwo na poziomie 13%), nie pojawiły się też oznaki budowy społeczeństwa obywatelskiego (Czapliński J., 2009, s. 16, 29). Uczestnictwo Polaków w organizacjach pozarządowych (dobrowolnych) w analizach badań EVS zmalało od 1990 roku i przedstawia się na stosunkowo niskim poziomie wobec krajów Europy (poza Rosją i Portugalią) bo wynosi około 13%, przy 25% członkostwie. Jest to najniższy poziom w tzw. Grupie Wyszehradzkiej (Bartkowski J., Jasińska-Kania A., 2002, s. 75). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na uwarunkowania historyczne i kulturowe, aktywności w ogóle, czyli pojmowanej jako zdolność do działania, do podejmowania inicjatyw społecznych, bo jak zauważa A. Radziejewicz-Winnicki: „Analizując problem aktywności, występujący na terenie społeczności lokalnych, należy uwzględnić zarówno tendencje dynamiczne tkwiące w samej jednostce i mobilizujące ją do działania, jak i konkretne społeczne i historyczne warunki, w których funkcjonują ludzie, ich systemy wartości, role społeczne, światopoglądy i tym podobne. Jeśli tendencje tkwiące w człowieku natrafia na sprzyjające okoliczności o charakterze społeczno-historycznym, wówczas można mówić o działaniu skierowanym na

kształtowanie danej rzeczywistości społecznej” (Radziejewicz-Winnicki A., 2008, 528). Potwierdzenie, że decentralizacja przynosi większe korzyści tam, gdzie istnieje tradycja samorządów i obywatelskiego zaangażowania znajdujemy w badaniach Putnama (Putnam 1995, 2000, za Golinowska S., Boni M., 2006, s. 51). Ponadto zdaniem autorów diagnozy społecznej, czynnikiem warunkującym aktywność jest wykształcenie, im wyższe, tym wyższy poziom uczestnictwa w działaniach na rzecz środowiska lokalnego (Diagnoza społeczna, 2009, s. 29).

W Europie portret aktywisty zawiera następujące cechy: 1) przywiązanie dużego znaczenia do polityki, śledzenie wiadomości politycznych, częste dyskutowanie, 2) gotowość angażowania się w akcje protestacyjne, 3) poczucie kontroli nad własnym losem, 4) ogólne zaufanie do ludzi, 5) zaufanie do kościoła, 6) częste spędzanie wolnego czasu ze znajomymi z pracy, 7) odrzucenie egalitaryzmu, 8) popieranie norm moralności obywatelskiej, 9) przekonanie o respektowaniu praw człowieka, 10) pozytywna ocena rządu (Bartkowski J., Jasińska-Kania A., 2002, s. 83). Wiele z tych cech można kształtować w procesie edukacji, pozostaje tylko pytanie co zrobić, aby ich teoretyczna obecność w zakładanych celach nauczania i wychowania odnajdywała odzwierciedlenie w praktyce.

Analizując podstawy programowe na szczeblu edukacji przedszkolnej⁸¹ i wczesnoszkolnej⁸² (zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23

⁸¹ Cele wychowania przedszkolnego: 1) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji; 2) budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe; 3) kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek; 4) rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi; 5) stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych; 6) troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych; 7) budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych; 8) wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne; 9) kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej; 10) zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

⁸² Zadania szkoły: 1) realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się; 2) respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń-szkoła-dom rodzinny; 3) rozwijanie predyspozycji i zdolności poznawczych dziecka; 4) kształtowanie u dziecka pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy; 5) poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej; 6) wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisanie, w wiadomości i sprawności matematyczne potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych oraz przy rozwiązywaniu problemów; 7) dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym

grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) można wyodrębnić podstawowe kategorie wokół których oscylują cele i zadania szkoły, są to zagadnienia życia codziennego z uwzględnieniem rozwijania: etyki, estetyki, samodzielności, wzajemnej pomocy, tolerancji, relacji międzyludzkich, wspólnoty, zdrowia i kultury fizycznej oraz edukacji poprzez wspieranie.

W celach dotyczących edukacji wczesnoszkolnej czytamy m.in.: „wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. (...). Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. (...). Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. (...). Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata i radzenia sobie w codziennych sytuacjach”.

Powyższe założenia i zadania teoretycznie uwzględniają zmianę społeczną, z jej procesami globalizacji, modernizacji, emancypacji, decentralizacji, itp. Wpisują się w ramy innowacji czy twórczości w kształtowaniu postaw, czy szerzej osobowości. Jednak praktyka pokazuje różne oblicza edukacji szkolnej na poziomie elementarnym. W literaturze pedagogicznej istnieje wiele krytycznych analiz badawczych polskiej edukacji, warto odwołać się do takich autorów jak: Kwieciński Z., Pilch T., Nalaskowski A., Śliwerski B., Klaus-Stańska D., i inni. Mimo, iż „w świetle wszelkich norm prawa międzynarodowego, za strategię rozwoju edukacji, za realizację praw z nauką związanych, za należytą naukę i opiekę nad młodym pokoleniem odpowiada państwo i rząd”, w polityce oświatowej mamy do czynienia z ewidentną ignorancją prawdy o bezpośredniej zależności kondycji państwa od kondycji oświaty i nauki” (Pilch T., 2010, s. 24, s. 29). Ponadto, jak stwierdza Giddens: „należy inwestować w edukację we wczesnych latach życia, ponieważ to wtedy nabywamy wiele niezbędnych umiejętności. Inwestycje w kształcenie i opiekę nad dziećmi są kluczowym elementem zmniejszania stopnia ubóstwa wśród dzieci” (Giddens A., 2009, s. 41), co uwzględnia w swych założeniach m.in. reforma Europejskiego Modelu Socjalnego.

zagarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich; 8) sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym.

Podstawowymi problemami edukacji elementarnej poza jej jakością (szeroko i wnikliwie omówioną przez wymienionych autorów) są brak adekwatnej do potrzeb sieci przedszkoli (wskaźnik upowszechniania edukacji przedszkolnej w Polsce jest najniższy w UE i wynosi 38,2%⁸³), czy likwidowanie tzw. małych szkół wiejskich. Jak wynika z danych zawartych w Strategii Rozwoju Kraju na lata 2007-2013, do przedszkoli w miastach uczęszcza 55% dzieci w wieku 3-5 lat, na wsiach 17, 5%, natomiast małe szkoły stanowią 40% sieci szkolnictwa wiejskiego. Z danych Rady Monitoringu Społecznego wynika, iż tylko 13% dzieci wiejskich w wieku od 0 do 6 lat miało dostęp do opieki instytucjonalnej, przy ogólnym wskaźniku 20% w kraju (diagnoza społeczna 2009, s. 20). Takie działania państwa T. Pilch nazywa „irracjonalną dewastacją infrastruktury kulturowej społeczeństwa wiejskiego” (Pilch T., 2010, s. 25). Dla zobrazowania, jak wynika z informacji Prezesa Rady Ministrów na temat nasilającego się procesu likwidacji szkół przez samorzady, opracowanej w *Departamencie Kształcenia Ogólnego i Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej*, (www.monikawielichowska.pl), w roku szkolnym 2006/2007 zlikwidowano 653 szkoły, a w 2010/2011 – 582. Warto zaznaczyć, iż uchwała o zamiarze likwidacji szkoły nie jest jednoznaczna z uchwałą o jej likwidacji. Mimo wszystko optymistycznym jest fakt, iż na przestrzeni pięciu lat (2005-2010) liczba uczniów zmalała o 19,37%, natomiast liczba szkół o 5,76%.

Przykład małych szkół jest pewnym pozytywnym paradoksem, gdyż to negatywna decyzja o likwidacji szkoły powoduje mobilizację sił społecznych środowisk lokalnych i przejęcie inicjatywy zachowania i rozwoju szkoły jako – często jedynej w miejscowości -ośrodka nauki, kultury i integracji społeczności lokalnej. Można tu chyba dopatrywać się związku, mimo innej podstawy działań, „że wraz z konkurencyjnością wśród szkół, które zostały z tyłu, występuje większa motywacja do doskonalenia się”, który proponuje, aby „w dziedzinie edukacji wysokość nakładów (tzw. subwencja oświatowa – M. J.) na szkoły mogła być połączona ze wskaźnikiem deprivacji na danym obszarze” (por. Giddens A., 2009, s. 139-140), a nie wskaźnikiem liczby uczniów.

⁸³ Zainteresowanym polecam lekturę publikacji Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, m.in. *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, gdzie można odnaleźć wiele ciekawych diagnozujących danych oraz przede wszystkim przykłady pozytywnych rozwiązań oraz propozycje innowacyjnych działań. Z danych M. Herbsta, zawartych w raporcie wynika również, iż w Polsce w latach 1990 – 1993 zlikwidowano 20% placówek przedszkolnych.

Problematyka tzw. „Małych Szkół”⁸⁴ jest ściśle związana z problematyką szkół niepublicznych (społecznych), które w Polsce pojawiły się w końcu lat osiemdziesiątych z inicjatywy Społecznego Towarzystwa Oświatowego, utworzonego w 1987 roku, a zarejestrowanego w 1989 roku. Pierwszy wniosek o zgodę na prowadzenie niepaństwowej szkoły podstawowej wpłynął do MEN w 1988 roku (Putkiewicz et al 1997) i został potraktowany odmownie.

Wspomniane Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO) w swoim I walnym zjeździe stało się szerokim ruchem rodziców i nauczycieli realizujących prawa obywatelskie w dziedzinie edukacji, który liczył w 1997 roku więcej niż 600 000 osób (por. Putkiewicz et al 1997, s. 8 -13). Można stwierdzić, że lokalne działania społeczne, w omawianym obszarze, przyjęły formę ruchu społecznego. Kategoria ruchu społecznego, w literaturze przedmiotu, jest traktowana jako pochodna aktywizacji społecznej także jako przestrzeń upodmiotowienia i emancypacji i jest definiowana - w kontekście zróżnicowanych perspektyw oraz przez pryzmat licznych zmiennych - jako rodzaj zbiorowego działania bazującego na relacji o charakterze konfliktu (por. Misztal 2000, s. 344-351). Ruch społeczny jest także traktowany jako struktura posiadająca istotne znaczenie w procesie indukowania i wdrażania zmian społecznych, którym bez wątplenia jest tworzenie małych szkół w odpowiedzi na likwidację szkół samorządowych na wsi rozumiane jako modyfikacja w zakresie istniejących zasobów instytucjonalnych (por. Alexander J. C., 2006, s. 214). Istnienie ruchów społecznych jest kategorią odnoszącą się do przestrzeni społecznej społeczeństwa obywatelskiego, w tym ujęciu stanowią one pochodną dążeń do zmiany istniejącego stanu rzeczy, odnoszą się do prób zniesienia ograniczeń wynikających ze specyficznego działania instytucji społecznych, a tym samym stanowią przestrzeń praktykowania wolności przez zaangażowanie podmiotów w działalność ruchów społecznych (Alexander 2006, za Bielska E., 2009, s. 22).

Program „Mała Szkoła Ośrodkiem Rozwoju Wsi” to odpowiedź Federacji Inicjatyw Oświatowych na zjawisko likwidacji niewielkich wiejskich szkół. Twórcy programu mają na celu wspierać, zarówno rodziców, jak i społeczności lokalne w ich dążeniach pomagając, po pierwsze: zakładać stowarzyszenia rozwoju wsi, które zachęcają wspólnoty mieszkańców do samoorganizacji i aktywności, po drugie:

⁸⁴ W Katedrze Pedagogiki Społecznej UKW w Bydgoszczy zespół badawczy pod kierownictwem prof. K. Marzec-Holki realizuje projekt ministerialny pt. Kapitał społeczny w tworzeniu i realizacji programu edukacyjnego „Małe Szkoły” w środowisku wiejskim.

przejmować i prowadzić Małe Szkoły, które przekształcają się często w ośrodki edukacji powszechnej całych społeczności lokalnych, centra kultury, wzajemnej pomocy i rozwoju gospodarczego. Jak stwierdza prezes FIO – Anna Kozińska-Bałdyga – „Tylko mała szkoła ma szansę stać się wielofunkcyjnym ośrodkiem edukacji, kultury, pomocy społecznej i przedsiębiorczości, odpowiadając na potrzeby całej społeczności wiejskiej” (www.fio.org.pl).

Przykładów skutecznych i efektywnych działań społecznych, podejmowanych z inicjatywy organizacji pozarządowych jest wiele. Ich szeroki wachlarz prowadzonej działalności edukacyjnej obrazują zrealizowane i nieustannie realizowane programy i projekty społeczne, oto niektóre z organizacji i ich projekty:

- Stowarzyszenie Integracyjne *Klub Otwartych Serc* (1989): Akademia Lokalnej Aktywności, Pozarządowe Centrum edukacji i informacji, Program Proeuropejski.

- Społeczno-Oświatowe Stowarzyszenie Pomocy Pokrzywdzonym i Niepełnosprawnym *Edukator* (1999), niektóre projekty: Aktywność mieszkańców wsi drogą do społeczeństwa obywatelskiego, Szkoła wiejska – lokalnym centrum edukacji, Aktywni nauczyciela, aktywna szkoła, aktywne społeczeństwo obywatelskie, Rozwijanie zainteresowań na ciekawość świata wśród uczniów szkół wiejskich poprzez treningi skutecznego uczenia się.

- Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Amatorów KLANZA (1990): Pokoleniowy przekaz wiedzy i umiejętności, Bliski most – edukacja we współpracy polsko-ukraińskiej.

- Instytut Małego Dziecka im. Astrid Lindgren (1993): Do czego wychowujemy dzieci, Wsparcie na starcie, Przyjazne przedszkole.

Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej *Spójrz Inaczej* (1997): Ośrodek szkolenia nauczycieli.

- Fundacja ABXXI (1998): Cała Polska czyta Dzieciom, Program nauczania wartości, Latające konferencje, Hary Potter dla bibliotek, Wiosenne zbiórki książek.

- Społeczne Stowarzyszenie Edukacyjno-Teatralne *Stacja Szamocin* (1997): Projekty artystyczne: spektakle, stacja Szamocin – punkt wspierania organizacji kulturalnych

- Towarzystwo Alternatywnego Kształcenia *Zespół Szkół Tak* (1990): nasz mały uniwersytet, Szkoła środowiskowa TAK, spotkajmy się z innym – niech inni nie będą obcy.

- Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e” (2002): Aby film, fotografia i teatr na wsi, Inspiracje/Aktywacje, Polska oczami dzieci.
- Federacja inicjatyw Oświatowych (1999): Wakacje z wolontariuszami, Małe przedszkole w każdej wsi, Mała szkoła wielka duchem.
- Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego⁸⁵ (2003): Kluby Przedszkolaka na Wsi
- Polskie Stowarzyszenie Montessori (1994): przygotowanie dzieci w przedszkolu do szkoły metodą M. Montessori, Edukacja kosmiczna w pedagogice M. Montessori.
- Stowarzyszenie Edukacji *Inaczej* (1996): W szkole, Środowiskowe grupy wsparcia, Możesz powiedzieć *nie*, Spójrz w przyszłość.
- Stowarzyszenie Klub Twórczego Nauczyciela (2007): Twórczy nauczyciel – twórcza edukacja.

Większość organizacji pozyskuje środki finansowe z Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki objętych - najczęściej - priorytetem IX wspierającym rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, ze wskazaniem na działania wyrównywania szans edukacyjnych i zapewnienia wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty oraz poddziałania zmniejszania nierówności w stopniu upowszechniania edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Przykładem próby zintegrowania podejmowanych działań lokalnych w celu ich lepszej organizacji, jakości, możliwości wymiany doświadczeń jest inicjatywa Pani Teresy Ogrodzińskiej, która jest prezeską zarządu Fundacji Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, współzałożycielką Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży, która specjalizuje się w tworzeniu programów edukacyjnych skierowanych do społeczności lokalnych (zwłaszcza wiejskich) umożliwiających im aktywizację własnego środowiska i wprowadzanie zmian społecznych m.in. w zakresie podnoszenia jakości edukacji oraz programów szkoleniowych rozwijających umiejętności wychowawcze nauczycieli i rodziców. Jest także autorką i redaktorką publikacji oraz opracowań dotyczących wczesnej edukacji. W celu stworzenia płaszczyzny pozwalającej poszczególnym organizacjom poznać się i opracować wspólne strategie działania jej organizacja uruchomiła stronę internetową www.dladzieci.org.pl (wraz z forum) oraz stworzyła

⁸⁵ Fundacja ta ściśle współpracuje z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności, utworzoną w 1999 r. przez Polsko-Amerykański Fundusz Przedsiębiorczości, który do 2005 roku przekazał na działalność Fundacji 213 mln dolarów.

bank danych o organizacjach pozarządowych zajmujących się edukacją i wspieraniem rozwoju małych dzieci. Kolejną inicjatywą było zorganizowanie ogólnopolskiej konferencji *Razem dla dzieci*, podczas której 32 organizacje przedstawiły swoją ofertę programową oraz przeprowadziły warsztaty dla ponad 700 osób: nauczycieli, przedstawicieli III sektora i tzw. samorządowców. W efekcie konferencji została też powołana grupa inicjatywna Partnerstwo Na Rzecz Edukacji Małych Dzieci, którego celem jest nagłaśnianie i promowanie oraz działania rzecznicze zmierzające do upowszechnienia różnorodnych form edukacji dla małych dzieci (na podstawie informacji zawartych na w/w stronie). Jednym z efektów współpracy jest sformułowanie zasad dobrej edukacji na poziomie elementarnym, które warto przytoczyć: 1. Zawsze, wszędzie i dla każdego. 2. Zintegrowana, spójna, kompleksowa. 3. Oparta na otwartości i współpracy. 4. Uważna na dzieci. 5. Wzbudzająca ciekawość i radość. 6. Przygotowująca do życia. 7. Zapewniająca poczucie bezpieczeństwa (Giza A., 2010, s. 6).

Zgodnie z wcześniejszym stwierdzeniem, iż dla efektywności i jakości działań społecznych istotna jest ich ewaluacja proponuję kilka uwag zawartych w raporcie ewaluacyjnym⁸⁶ pt. *Ewaluacja działań podejmowanych na rzecz systemu kształcenia i szkolenia w ramach EFS*, przygotowanym dla Departamentu zarządzania EFS w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego.

Badaniem ewaluacyjnym objęto 18 projektów z grupy „Alternatywne formy edukacji przedszkolnej”. Jak z nich m.in. wynika projekt „Ośrodki przedszkolne szansa na dobry start” zakładał utworzenie 90 ośrodków, do dzisiaj powstały 94, w których nauczyciele pracują z dziećmi 12 godzin tygodniowo, zgodnie z programem spełniającym wymogi podstawy programowej dla przedszkoli. Ponadto jak piszą autorzy, należy ocenić, że: formuła wsparcia okazała się zdecydowanie adekwatna do potrzeb odbiorców, zanotowano wysoka wartość dodatnią – aktywizowanie społeczności lokalnej, funkcjonowaniu alternatywnych placówek przeszkolonych towarzysza dodatkowe inicjatywy realizowane przy okazji wdrażania projektów na potrzeby społeczności lokalnej (np. edukacja pedagogiczna rodziców). We wnioskach i rekomendacjach zawartych w raporcie możemy przeczytać o potrzebie ogólnopolskiej koalicji na rzecz wspierania edukacji małych dzieci, gdzie o procesie odbudowywania

⁸⁶ Raport został opracowany przez Agrotec Polska sp. z o.o. Polskie Towarzystwo socjologiczne, Warszawa, marzec 2008

kapitału społecznego decyduje proces wyrównywania szans⁸⁷ edukacyjnych i życiowych, który z kolei jest uwarunkowany dwoma czynnikami: powszechnością dostępu i jakością edukacji. Jak wynika z analiz ewaluacyjnych troska o najmłodsze dzieci okazała się bardzo istotnym czynnikiem aktywizacji, zarówno rodziców, jak i w rezultacie całych społeczności lokalnych. Zdaniem autorów raportu należy wprowadzić preferencję dla inicjatyw edukacyjnych służących aktywizacji społeczności lokalnych wokół problematyki rozwoju edukacji przedszkolnej i szkolnej, w kontekście lokalnego partnerstwa nie należy tych działań rozdzielać. Tak oceniony praktyczny wymiar omawianego zagadnienia napawa optymizmem, jednak skala istniejących pozytywnych praktyk jest ciągle zbyt mała w skali potrzeb naszego kraju.

Natomiast w skali Europy, w zakończeniu, chciałabym zamieścić kilka słów o tożsamości europejskiej, czyli *tożsamości projektu* M. Castellsa, która jest odpowiedzią na wyzwania globalizacji w realiach państwa sieci. Tożsamość europejska w praktyce nie istnieje, może zaistnieć jako uzupełnienie tożsamości narodowych, regionalnych i lokalnych, jest ową tożsamością projektu, która może stanowić „projekt wartości społecznych i celów instytucjonalnych, które odwołują się do większości obywateli, nie wykluczając w zasadzie nikogo” (...). Aby taki projekt miał szanse realizacji, musi zaistnieć w polityce konieczność walki o narzucenie alternatywnych dróg rozwoju gospodarczego, uspołecznienia i rządów (Castells M., 2009, s. 331-333).

Potwierdzeniem obaw Castells'a są m.in. dane uzyskane w badaniach EVS (European Values Study) z 1999 roku, zawarte w opracowaniu *Polacy wśród Europejczyków*, które wykazały przede wszystkim zróżnicowanie, a nie jedność lub systemowość wartości akceptowanych przez Europejczyków, a wyniki potwierdziły hipotezę Ingleharta o korelacji poziomu rozwoju gospodarczego i modernizacji z charakterem wartości i przekonań jego mieszkańców (Jasieńska-Kania A., 2002, s. 15). Ponadto „oczekiwanie, że przynależność do Unii Europejskiej będzie wpływała na kształtowanie się ponadnarodowej tożsamości europejskiej nie znajduje zresztą wsparcia w wynikach badań EVS. Wśród badanych Europejczyków, zaledwie 3,2 procent wskazywało na pierwszym miejscu Europę jako obszar, z którym najbardziej się identyfikują, 8,5% wymieniło ją na drugim miejscu. Zaskakująco podobnie niskie

⁸⁷ Choć skuteczność polityki równych szans nie jest bezpośrednim tematem niniejszego tekstu, ale pozostającym w tle, warto odwołać się do artykułu pt. *Mitologia równych szans* profesor K. Lynch, która stwierdza, iż polityka równych szans jedynie odtwarza nierówności, w: *Gazeta Wyborcza*, z dnia 14/15 maja 2011

odsetki wskazań odnotowano w badaniach z 1981 roku (przeprowadzonych w 10 krajach), mianowicie: 4% i 8% (Jasińska-Kania A., Marody M., 2002, s. 285).

Moralność, choć nie jest tematem powyższych rozważań bezpośrednio, jednak jako zawarta w wartościach, motywach, postawach, wyborach, działaniach, jest wręcz dla nich kluczowa. Powracając, w podsumowaniu do cytatu Robertsona oraz szerzej - myśli Baumana, jako jednego z czołowych ewaluatorów współczesności, warto odwołać się do jego ostatniego eseju (*Kultura w płynnej nowoczesności*), w którym podkreśla, iż optymizm musi być uzupełniony o lekcję moralności bez etycznych kodeksów. Są one wezwaniem do heroizmu, gdyż życie w płynnej nowoczesności od każdego z nas domaga się byśmy samotnie, bez nadziei na rozgrzeszenie, konfrontowali się z konsekwencjami własnych czynów. Wielki myśliciel przestrzega ludzkość po raz kolejny, tym razem przed **epoką niezaangażowania** (Goźliński P., 2011, s. 14).

Bibliografia:

- Alexander J. C., (2006), *The civil Sphere*. New York
- Bartkowski J., Jasińska-Kania A., (2002), *Organizacje dobrowolne a rozwój społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów Europy*, red. A. Jasińska-Kania, M. Marody, Warszawa
- Bauman Z., (1992), *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa
- Bauman Z., (1997), *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, w: *Studia Socjologiczne* nr 3 (146)
- Bielska E., (2008), *Dyskurs wokół zmiany społecznej (analiza wybranych paradygmatów interpretacyjnych)*, w: *Aukxillum Socjale Novum* 1/2
- Castells M., (2009), *Koniec tysiąclecia*, Warszawa
- Delors J. (1998), *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Raport UNESCO, Warszawa
- Giddens A., (2009), *Europa w epoce globalnej*, Warszawa
- Giza A., (2010), *Edukacja małych dzieci. Standardy, obawy, szanse. Raport*, Warszawa
- Golinowska S., Boni M., (2006), *Nowe dylematy polityki społecznej*, Warszawa
- Goźliński P., (2011), *Bauman, uwodziciel z Leeds*, w: *Gazeta Wyborcza*, 14/15 maja

- Górniak J., Sprawne państwo. Cykle tworzenia i oceniania polityk/programów publicznych
- Grzymała-Kazłowska A., (2002), *Trzy wymiary tolerancji w Polsce i w Europie*, w: *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów Europy*, red. A. Jasińska-Kania, M. Marody, Warszawa
- Habermas J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, przekład A. M. Kaniowski, Warszawa
- Hammersley M., Atkinson P., (2000), *Metody badań terenowych*, Poznań
- Kaufman A., Fustier M., Drevet A., (1975), *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*, Warszawa
- Hurrelmann K., 1994, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań
- Jasińska-Kania A., (2002), Wprowadzenie, w: *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów Europy*, red. A. Jasińska-Kania, M. Marody, Warszawa
- Jasińska-Kania A., (2002), *Integracja europejska a tożsamość narodowa Polaków*, w: *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów Europy*, red. A. Jasińska-Kania, M. Marody, Warszawa
- Korporowicz L., (2010), *Interakcyjna misja ewaluacji*, Materiały dla VII Konferencji OSKKO, Kraków
- Kwieciński Z., (2000), *Tropy, ślady, próby*, Poznań
- Lynch Kathleen
- Marynowicz-Hetka E., (2003), *Ramy instytucjonalne działania społecznego. Przykład pracy socjalnej*, w: *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, red. E. Kantowicz, A. Olubiński, Toruń
- Marynowicz-Hetka E., (2006), *Pedagogika społeczna*, tom 1, Warszawa
- Matwiejów B., (1994), *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków
- Merton R. K., (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa
- Misztal B., (2000), *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków
- Modrzewski J., (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań
- Ossowska M., (1946), *Wzór obywatela w ustroju demokratycznym*, Warszawa

- Pietrasiański Z., 1986, *Sam sięgaj do psychologii*, Warszawa
- Pilch T., (2008), Wstęp w: *Pedagogika społeczna*, nr 1 (27)
- Pilch T., (2010), *Spoleczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej*, w: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź
- Putkiewicz E., Wilkomirska A., Zielińska A., (1997), *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa
- Przećławska A., Theiss W., (1996), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa
- Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław
- Radlińska H., (1979), *Oświata i kultura wsi polskiej*, Wstęp i opracowanie H. Brodowska i L. Wojtczak, Warszawa
- Radziejewicz-Winnicki A., (2008), *Pedagogika społeczna*, Warszawa
- Shennan M. (1991), *Teaching about Europe*, Council of Europe
- Soulet M. H., (1996), *Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną*, w: *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Warszawa
- Speck O., (2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian kulturowych*, Gdańsk
- Szlendak T., (2006), *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa
- Szołtysek A. E., (1998), *Filozofia wychowania*, Toruń
- Theiss W., (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, w: *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10
- Thurrow L. C., (1999), *Przyszłość kapitalizmu. Jak dzisiejsze siły ekonomiczne kształtują świat jutra*, Wrocław

Witkowski L., (1990), *Problem uniwersalizacji tożsamości (Habermas-Kohlberg-Erikson)*, w: *Dyskursy rozumu:*

***Między przemocą a emancypacją. Z
repcji Jurgena Habermasa w Polsce,***
red. L. Witkowski, Toruń

Witkowski L., (2003), *Rozwój tożsamości w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Kraków

Weber M., (2002), *Gospodarka i społeczeństwo* tłum. Dorota Lachowska, Warszawa

Dokumenty:

Diagnoza społeczna 2009

Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego

Strategia Rozwoju Kraju 2007-2013

Karol Mausch

ROZWÓJ POZNAWCZO – EMOCJONALNY NAUCZYCIELI

W procesie kształtowania się osobowości człowieka, jego rozwoju społecznego, w tym także zawodowego, duże znaczenie przywiązuje się do rozwoju sfery poznawczej. Zwraca się więc uwagę na rozwój procesów spostrzegania, myślenia, pamięci, zdolność do koncentracji uwagi, wzbogacanie pojęć, rozwijanie wyobraźni, kreatywności, umiejętności społecznych, a co za tym idzie inteligencji poznawczej [J. Strelau, 2002]. W cieniu poznawczych struktur osobowości człowieka pozostaje sfera procesów emocjonalnych. Zdolność człowieka do adekwatnych reakcji emocjonalnych, umiejętność dostosowania się, „dostrojenia” emocjonalnego do sytuacji, stanowi ważny i zarazem trudny teoretycznie i w praktyce psychoterapeutycznej, problem. W literaturze przedmiotu umiejętność prawidłowego dostrojenia się emocjonalnego do sytuacji nazwano inteligencją emocjonalną [D. Goleman, 1997]. Z dotychczasowych badań inteligencji emocjonalnej wynika, iż stanowi ona nie mniej ważny, niż inteligencja poznawcza, czynnik odpowiadający za prawidłowe funkcjonowanie osobowości, realizowanie celów i zadań życiowych, poprawne funkcjonowanie społeczne, w tym zawodowe, przyczynia się do zdrowia. Procesy emocjonalne, ich jakość, treść, cechy ilościowe, w tym trwałość, umiejętność panowania nad nimi i kierowania, stanowią ważny element wpływający na jakość i wartość pracy tych osób, które w swojej działalności zawodowej mają głęboki i długotrwały wpływ na innych ludzi. Do tej grupy osób należą, np.: pedagodzy, psychologowie, lekarze, pracownicy społeczni itp. Dlatego w kształceniu tych osób powinno się zwracać szczególną uwagę na wprowadzenie do programów nauczania treści teoretycznych i zajęć praktycznych rozwijających inteligencję emocjonalną, a nie tylko sferę poznawczą osobowości.

W prezentowanej pracy przyjmuję następujące założenia:

- Zdrowie w ujęciu holistycznym – funkcjonalnym wyraża się we wzajemnej relacji, jaka zachodzi pomiędzy strukturami funkcjonalnymi człowieka oraz między człowiekiem i jego środowiskiem [I. Heszen, H. Sęk 2007]
- W modelu holistycznym uznaje się wzajemne powiązania psychiki i ciała

- W modelu biomedycznym, zdrowie to kategoria biologiczna, zobiektywizowana, cechuje się brakiem dysfunkcji biologicznych.
- Choroba to kategoria biologiczna, pozostaje całkowicie poza kontrolą podmiotu.
- Zdrowie – to proces stałego dynamicznego równoważenia potrzeb człowieka i wymagań otoczenia.
- O poziomie zdrowia wg koncepcji salutogenezy A. Antonovsky'go decydują[A.Antonovsky, 1995]:

1. Zasoby człowieka – wewnętrzne i środowiskowe, 2. stresory

- Ponadto stan zdrowia, który jest procesem, zależy od: 1. świadomej aktywności podmiotu, który ochrania swoje zdrowie, uczestniczy w procesie leczenia, 2. poczucia koherencji (sense of coherence - SOC)

„ Poczucie koherencji jest ogólnym nastawieniem, wyrażającym trwałe i dynamiczne przekonanie o przewidywalności i racjonalności świata i własnego położenia życiowego”
[Antonovsky 1995]

Istotnym składnikiem struktury osobowości jest duchowość człowieka, którą można określić jako inteligencja duchowa – DQ [C.Simpkins, 2001; R.Emmons, 2000; Emmons, 2006]. Inteligencja duchowa to pojęcie używane do oznaczenia związków duchowości z IQ – ilorazem inteligencji i EQ – inteligencją emocjonalną. Podobnie jak EQ, inteligencja duchowa znalazła w głównym nurcie badań naukowych oraz filozoficzno-psychologicznych dyskusji. Kwestie duchowości odnoszą się do percepcji, intuicji, poznania etc. Zagadnienia duchowości próbowano zdyskredytować jako pseudonaukowe z powodu traktowania ich pseudonaukowo. Howard Gardner, twórca teorii inteligencji wielorakich nie zaliczył inteligencji duchowej do kategorii inteligencji z powodu tego, że nie spełnia kryteriów[R.Emmons, 2000]. W zamian Gardner zaproponował nazwę „inteligencja egzystencjalna”. Powstało wiele modeli i definicji inteligencji duchowej, które obejmują różne właściwości, walory i predyspozycje związane z ludzką percepcją, intuicją i poznaniem.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne próby wyjaśnienia duchowości.

Danah Zohar [1997] stworzyła pojęcie „inteligencji duchowej” w 1997 roku. Później wspólnie z Ianem Marshall rozwinęła tę koncepcję i przedstawiła ją w 1999 roku. W roku 2000 autorzy ci wspólnie opublikowali książkę pt. „Inteligencja duchowa: najdoskonalsza inteligencja”. W 2004 roku Zohar i Marshall rozwinęli swoją koncepcję dodając przypis nt

„główniej inteligencji” i przedstawili zasadnicze różnice między inteligencją duchową, inteligencją społeczną i wytrwałością. Inteligencja duchowa to inteligencja dzięki której możemy umiejscowić nasze działania i życie w szerszym, bogatszym i bardziej sensownym kontekście, to inteligencja dzięki której możemy oszacować, że jeden kierunek czy droga życiowa jest bardziej sensowna niż inne.

Według definicji Zohar i Marshall za pomocą inteligencji duchowej człowiek może realizować najgłębsze cele, motywacje oraz sens swojego istnienia. Inteligencja duchowa tworzy człowieka, integruje go, jest to istota inteligencji, inteligencja najgłębszej struktury „ja”. Jest to inteligencja, za pomocą której formułujemy fundamentalne pytania i w ramach której formułujemy odpowiedzi.

Słowo „duchowość” w relacji do inteligencji niekoniecznie musi dotyczyć religii. Osoba może mieć wysoki poziom inteligencji duchowej i nie mieć wiary religijnej. Podobnie, osoba może być bardzo religijna, ale ma niską inteligencję duchową. Słowo duchowość w koncepcji Zohar/Marshall pochodzi od łacińskiego słowa spiritus, które oznacza „ten który daje życie”.

Zohar i Marshall [D.Zohar, 2000] przedstawili 12 cech inteligencji duchowej. Pochodzą one od cech, które dotyczą systemów adaptacyjnych i dotyczą przystosowania się.

Te cechy są następujące:

- Świadomość siebie: wiedza na temat tego w co wierzę i cenię, co najsilniej mnie motywuje,
- Spontaniczność: życie w terażniejszości i wrażliwości na aktualność,
- Posiadanie celów i kierowanie się wartościami: kierowanie się w życiu zasadami i głęboką wiarą, życie z nimi w zgodzie,
- Holizm: pozostawanie w relacjach, związkach, poczucie przynależności,
- Współczucie: współodczuwanie i empatia,
- Akceptacja dla różnorodności: docenianie ludzi z powodu ich inności, a nie mimo odmienności,
- Niezależność w myśleniu: stawanie przeciw większości i posiadanie własnych poglądów,
- Pokora: posiadanie poczucia sensu bycia uczestnikiem teatru życia, w prawdziwym świecie,

- Tendencja do stawiania podstawowych pytań: „Dlaczego?”: potrzeba rozumienia istoty rzeczy i sięgania do ich fundamentów,
- Zdolność do dokonywania syntezy rzeczy: umiejętność podsumowania sytuacji i widzenia ich w szerokim kontekście,
- Pozytywne wykorzystywanie niepowodzeń: uczenie się i wyciąganie wniosków z niepowodzeń i błędów,
- Poczucie powołania: poczucie służby, potrzeba dawania innym.

Robert Emmons [2000] definiuje inteligencję duchową jako „adaptacyjne wykorzystanie duchowych informacji w celu ułatwienia rozwiązywania codziennych problemów i osiągnięcia celów”. Można wyróżnić co najmniej pięć podstawowych kompetencji, umiejętności, które składają się na inteligencję duchową. Te kompetencje zostały oszacowane, jeśli nie w każdej znanej kulturze, to co najmniej w większości kultur. Według Emmonsa [2006] osoby posiadające inteligencję duchową charakteryzują się: a) zdolnością do transcendencji, b) kompetencją do podwyższonego duchowego stanu świadomości, c) wykazują codziennie oznaki ofiarności, są zdolne do poświęceń w relacjach z innymi, d) zdolnością do wykorzystywania duchowych właściwości w rozwiązywaniu problemów życiowych, e) skłonnością do zachowań i życia w czystości i cnocie (okazywanie przebaczenia, wdzięczności, skromności, miłosierdzia). Tak więc wg Emmonsa elementy składowe inteligencji duchowej obejmują:

1. Zdolność do przekraczania granic fizyczności i materializmu
2. Umiejętność doświadczania podwyższonych stanów świadomości
3. Zdolność do doświadczania codziennie świętości, ofiarności
4. Umiejętność wykorzystywania duchowości do rozwiązywania problemów
5. Zdolność do życia w cnocie

Transcendencja i mistycyzm to pierwsze dwa komponenty inteligencji duchowej wiążą się ze zdolnością osoby do osiągnięcia podwyższonych i szczególnych stanów świadomości. Transcendencja oznacza „unoszenie ponad” albo wychodzenie poza „proste ograniczenia fizyczne”. Może to oznaczać wznoszenie się ponad rzeczywisty świat aby obcować z istotą boską lub pojęcie to może się odnosić do wyjścia poza stan fizyczny w celu doznania zmienionych stanów świadomości [Slife, Hope& Nebeker, 1997: za Emmons 2006]. Zagadnienia transcendencji mają znaczące miejsce w problematyce duchowości. Przykładowo,

Elkins, Hedstrom, Hughes, Leaf and Saunders [1988: za Emmons 2006] twierdzą, że duchowość jest „drogą bycia i doświadczania, które pojawia się poprzez świadomość wymiaru transcendencji i która jest charakteryzowana przez pewne właściwości odnoszące się do „ja”, innych, natury, życia i walorów najwyższych”. Transcendencja jest opisywana jako fundamentalna zdolność osób, która pozwala odczuwać więź z życiem i rozwijać związki z ludzkością, które nie mogą być zerwane, nawet przez śmierć. [Piedmont, 1999: za Emmons 2006]. Jest ona także opisywana jako sztuka rozwoju takich zdolności umysłu jak trening uwagi i oczyszczanie świadomości. [Walsh & Vaughan, 1993: za Emmons 2006].

Mistycyzm stanowi świadomość rzeczywistości, która przybiera formę poczucia jedności lub spójności, w której znikają granice, a obiekty są całkowicie ujednoczone. Osoby posiadające inteligencję duchową są prawdopodobnie szczególnie uzdolnione do osiągnięcia takich stanów świadomości, jak również innych stanów duchowości, jak np. modlitwa kontemplacyjna [Foster, 1992: za Emmons 2006]. Liczne badania empiryczne prowadzono nad doświadczaniem mistycyzmu [zobacz: Hood, Spilka, Gorsuch&Hunsberger, 1996: za Emmons 2006]. Neberg i d’Aquili [1998: za Emmons 2006] opisują społeczną wartość wspólnego doświadczania ceremonii religijnych, a także reakcje fizjologiczne, które pojawiają się w czasie indywidualnych medytacji.

Uświęcenie obejmuje trzeci komponent inteligencji duchowej. Uświęcić się – oznacza żyć w imię szczególnego celu – celu świętego lub boskiego. Rozpoznawanie obecności „boskości” w codziennych czynnościach stanowi aspekt wiedzy duchowej we wszystkich wielkich religiach świata [Monk, 1998: za Emmons 2006]. Współczesne badania dowodzą, że istnieją ważne skutki procesu uświęcenia. Kiedy praca jest traktowana bardziej jako powołanie niż czynność [Davidson&Caddell 1994; Novak 1996: za Emmons 2006], lub kiedy rodzicielstwo jest traktowane jako uświęcona odpowiedzialność [Dollahite,1998], to jest to podejście inne, niż wtedy, gdy rozpatrujemy je w kategoriach czysto świeckich. Nawet z pozoru proste, zwykłe formy aktywności jak bieganie lub gra w golfa mogą być wypełnione elementami duchowości. [Murphy, 1972: za Emmons 2006]. Mahoney i wsp. [1999: za Emmons 2006] wykazał, że małżonkowie traktujący swoje relacje jako wypełnione boskim miłosierdziem, osiągają wyższy poziom małżeńskiej satysfakcji, skuteczniej rozwiązują swoje problemy, mają mniej małżeńskich konfliktów i są bardziej zaangażowani w związku w porównaniu z parami, które nie spostrzegają swojego małżeństwa w sposób uduchowiony, uświęcony.

Użycie w języku inteligencji pojęcia duchowości umożliwia przyjęcie opinii, że osoba jest zdolna do rozwiązywania problemów i planów skutecznego działania. Emmons, Cheung i

Tehrani [1998: za Emmons 2006] wykazali, że ludzkie działania mogą się stać uduchowione poprzez proces uświęcenia. Działania duchowe są stanami intencjonalnymi, które dotyczą zasadniczych spraw ludzkich. Wypełnione świętością cele nabierają znaczenia i siły, których nie odnajdujemy w działaniach świeckich [Emmons i wsp. 1998: za Emmons 2006]. Opierając się na koncepcji religii Tilich'a (1957), jako koncentracji na kwestiach zasadniczych, opisanych na początku tego artykułu. Emmons i wsp. [1998: za Emmons 2006] rozwinęli kryteria rzetelnie określające kwestie zasadnicze poprzez nazwanie osobistych celów działania. Przykładami duchowych działań są: „doszukiwanie się udziału Boga w swoim życiu”, „stosowanie wskazań Koranu w codziennym życiu”, „bycie miłosiernym i przebaczącym”, „miłosierne dzielenie Ewangelii z innymi ludźmi”, „takie postępowanie w życiu, aby znaleźć się blisko Boga”. Badania wskazują, że kiedy ludzkie życie jest zorientowane wokół kwestii zasadniczych, ludzie doświadczają poczucia sensu życia, pełni i spójności osobowości [Emmons, 1999; Emmons i wsp. 1998: za Emmons 2006].

Czwarta zmienna duchowości to zdolność do wykorzystania źródeł duchowości w celu rozwiązywania problemów w życiu, obejmująca religijne i duchowe radzenie sobie [Pargament 1997: za Emmons 2006]. Pargament zebrał szeroką literaturę dokumentującą skuteczność duchowych i religijnych źródeł w procesie radzenia sobie. Rozwiązanie problemu jest warunkiem niezbędnym skutecznego poradzenia sobie, ponieważ skuteczne poradzenie sobie pociąga za sobą zastosowanie umiejętności rozwiązywania problemów. Lazarus i Folkman [1984: za Emmons 2006] definiują rozwiązywanie problemów jako

„umiejętność poszukiwania informacji, analizowania sytuacji w celu identyfikowania problemu, aby generować alternatywne kierunki działania, rozważyć alternatywne kierunki działania, rozważyć alternatywy uwzględniając dążenia lub przewidywane rezultaty oraz wybrać i zastosować odpowiedni sposób działania” (s.162)

Osoby religijne w większym stopniu radzą sobie z traumatycznym stresem, niż osoby mniej wierzące. Potrafią odnaleźć sens w kryzysie i doznają wzrostu duchowości w sytuacji traumy [Park, Cohen & Murch, 1996: za Emmons 2006]. Nie wszystkie formy duchowego radzenia sobie w sytuacji trudnej są w równym stopniu skuteczne; np. aktywna współpraca z Bogiem w rozwiązywaniu sytuacji trudnej jest skuteczniejsza niż tylko pasywne odwoływanie się do Niego.

Piąty i ostatni komponent inteligencji duchowej znajduje wyraz w zdolności do angażowania się w cnotliwe działania w kontekście: okazywania przebaczenia, wdzięczności,

ujawniania pokory, miłosierdzia i uświęconej miłości. Lista ta nie jest wyczerpana. Wartości te zostały włączone do kategorii inteligencji duchowej ponieważ występują one w większości religii. Są one rozważane jako umiejętności od czasów Arystotelesa do okresu współczesności [Wallace, 1978; Zagzebski 1996: za Emmons 2006]. Zagzebski [1996] definiuje cnoty jako „pożądane doskonałości osoby”, zbliżone do „definicji kim jest osoba w sensie jakościowym”.

Cnoty łączą zarówno motywację, jak i działanie. Wyobrażając sobie te wewnętrzne jakości człowieka jako cnoty przyjmuje się, że są one źródłem ludzkiej siły, które umożliwiają efektywne funkcjonowanie w świecie. Psychologie zwracają uwagę na badanie tej siły ludzkiej [Baumeister & Exline 1999: za Emmons 2006]. Baumeister i Exline [1999] uznali, że samokontrola jest podstawową właściwością psychologiczną uwypuklającą znaczenie cnót i ma zasadnicze znaczenie dla wszystkich dziedzin życia. Podobnie samokontrola jest nieskuteczna w odniesieniu do siedmiu grzechów głównych: obżarstwa, lenistwo, złość, chciwość, żądza i zazdrość. W ostatniej części zaprezentuję korzyści jednej z cnót, a mianowicie pokory.

Wskazanie tych zasadniczych komponentów jest punktem wyjścia do postulowanego konstruowania inteligencji duchowej. Czy istnieje więcej czy mniej niż tych pięć właściwości jest sprawą otwartą do dyskusji. Na tym wczesnym etapie rozwoju, badanie inteligencji duchowej może przynieść korzyść z szerokiego konceptualnego podejścia. Im więcej dowiadujemy się na temat cech duchowości poprzez badania naukowe, tym więcej twierdzeń dotyczących tych zagadnień możemy uzyskać.

Inteligencja duchowa została opisana przez Tony Buzan'a [2001 w książce „Moc inteligencji duchowej” jako „Świadomość świata i Twojego w nim miejsca”. Inteligencja duchowa jest traktowana jako jedna z 10. rodzajów inteligencji opisanych przez Tony Buzana.

Cindy Wiggleswor [2006] definiuje inteligencję duchową jako „umiejętność do działania mądrego i współczucia zachowując przy tym wewnętrzne i zewnętrzne opanowanie, bez względu na okoliczności. Autorka dzieli kompetencje, które obejmują 21 umiejętności, kategoryzując je podobnie jak Daniel Goleman w koncepcji inteligencji emocjonalnej jako:

1. Wyższe „Ja”/ Świadome „Ja”
2. Uniwersalna świadomość
3. Wyższe „Ja”/ Doskonałość „Ja”
4. Duchowa obecność/ Doskonałość społeczna

David B. King [2007] podjął badania na temat inteligencji duchowej na Uniwersytecie w Trent w Kanadzie. King definiuje inteligencję duchową jako „zespół umiejętności umysłowych opartych na niematerialnych i transcendentnych aspektach rzeczywistości, a szczególnie takich jak:

Świadomość, integracja i przystosowawcze zastosowanie niematerialnych i transcendentnych aspektów egzystencjalnych, prowadzących do takich rezultatów jak pogłębiona refleksja egzystencjalna, rozszerzenie poczucia znaczenia, rozpoznanie znaczenia „ja”, doskonałość stanu duchowego.

King proponuje cztery rodzaje umiejętności czy kompetencji inteligencji duchowej:

1. Krytyczne myślenie egzystencjalne: zdolność do krytycznej kontemplacji natury egzystencji, rzeczywistości, uniwersum, przestrzeni, czasu i innych egzystencjalnych/metafizycznych kwestii; także umiejętność do kontemplacji kwestii nieegzystencjalnych w odniesieniu do życia (np. z perspektywy egzystencjalnej).
2. Rozwój indywidualnego rozumienia/znaczenia: zdolność do wyprowadzania indywidualnego rozumienia oraz celów z fizycznych i mentalnych doświadczeń, uwzględniając kreowanie i doskonalenie celów życiowych.
3. Transcendentna świadomość: zdolność do identyfikowania transcendentnych wymiarów/wzorów „ja” (np. interpersonalne ja lub transcendentne ja), i z obszaru świata fizycznego (np. niematerializm) w normalnym stanie świadomości, w towarzystwie zdolności do identyfikowania ich relacji z ja i fizycznością.
4. Stany świadomości: zdolność do wchodzenia i wychodzenia w wyższe stany świadomości (np. czysta świadomość, świadomość kosmiczna, jedność) i inne stany transowe (jak głęboka kontemplacja, medytacja, modlitwa etc.)

Przygotowanie do wykonywania zawodów w obszarze pomagania innym ludziom wymaga odpowiedniego szkolenia teoretycznego i przygotowania praktycznego. Osoby pracujące w omawianych zawodach muszą brać udział w formach pomocy własnej, na które składają się m.in. grupy Balinta.

Trening interpersonalny dla nauczycieli

Początki treningu interpersonalnego łączą się z warsztatami dla kadry kierowniczej prowadzonymi przez specjalistów, współpracowników psychologa Kurta Lewina, finansowanych przez rząd USA w latach 40. dwudziestego wieku [K.Jedliński,2008]. Zajęcia miały formę: wykładów, seminariów, spotkań w kilkunastoosobowych grupach, wymiany poglądów itp. Bardzo szybko okazało się, że udział w grupach i dyskusja w nich, umożliwia oddziaływanie na siebie, poprawia stan wiedzy o innych osobach oraz o sobie samym, pogłębia samowiedzę, poprawia funkcjonowanie w grupie i grupy [K.Jedliński, 2008]. Odkryto nową formę uczenia się w praktycznym działaniu – przez doświadczenie. Zauważono, że w grupach osoby spotykają się bezpośrednio, co umożliwia interakcje każdego z każdym, porozumiewanie się osób, dzięki informacjom następuje autorefleksja, co umożliwia uświadomienie sobie w jaki sposób osoba jest odbierana w grupie. Uczestnicy grup treningowych mogli też eksperymentować z sobą, tj. sprawdzać, w jaki sposób pewne zachowania mogą być spostrzegane i interpretowane przez innych uczestników zajęć. Trening grupowy – zwany T (od ang. training group) był początkowo wykorzystywany w szkoleniu ludzi, którzy zawodowo zajmowali się pracą z innymi osobami, np. psychologowie, kierownicy różnych szczebli itp.) Celem treningu było:

- Wyrabianie umiejętności ważnych w relacjach z innymi, np. lepsze rozumienie innych,
- Lepsze komunikowanie się poprzez poprawę wyrażania myśli i uczuć
- Skuteczniejsze rozwiązywanie konfliktów itd.

Zaobserwowano, że u uczestników treningów następował wzrost zaufania do ludzi, zwiększenie akceptacji własnej osoby, większa ekspresyjność i elastyczność zachowań [K.Jedliński, 2008].

Trening interpersonalny kierowany jest do ludzi zdrowych, jest więc przedsięwzięciem edukacyjnym, nakierowanym na rozwój osobowości, poprawę interakcji z innymi ludźmi, doświadczanie „tu i teraz”, eksperymentowanie z różnymi zachowaniami własnymi i innych, z obserwacją interpretacją uczuć itp. [K.Jedliński, 2008].

Trening interpersonalny osoby zawsze dokonuje się w grupie. Między osobami zachodzi bezpośrednia interakcja, mają one wspólny cel, kierują się normami zachowania, istnieje struktura ról i świadomość odrębności grupy. Grupy są kierowane niedyrektywnie. Trenerzy nie włączają się w interakcje grupowe. Trener jest aktywny na początku treningu, podczas jego trwania. Kotrener zajmuje się obserwacją i notowaniem przebiegu sesji grupowej

[K.Jedliński, 2008]. Trening interpersonalny prowadzony w systemie niedyrektywnym powoduje ujawnianie się emocji negatywnych- złości i gniewu. U uczestników pojawiają się stany frustracji. Treningi niedyrektywne przyspieszają podejmowanie ról w grupie, np. lidera, dobrego ucznia, sumienia grupy itp. Obserwuje się także szybszą integrację grupy, dyskusję na temat „co robić?” w takiej sytuacji. Pojawiają się wiele pomysłów na temat wytworzenia poczucia bezpieczeństwa w grupie. Zwiększa się podmiotowość grupy, przejmowanie odpowiedzialności za siebie [K.Jedliński, 2008].

Uczestnictwo w tej formie treningu nie ma charakteru terapeutycznego, ale oddziałuje na postawy i cechy osobowości uczestników, wzmacnia takie cechy jak: niezależność od wytycznych czy autorytetu, wpływu innych itp. Osoby uczestniczące w treningu wzmacniają własne „ja”, stają się pewniejsze siebie, ufają sobie i innym, stają się bardziej odpowiedzialni, wewnątrzsterowni.

Trening interpersonalny posiadający zalety, takie jak znaczna autonomia grupy i poczucie sprawności uczestników, ma również pewne wady i ograniczenia. W przypadku niedyrektywnego trenera nie można zapewnić wysokiego poziomu bezpieczeństwa. W grupie nie powinny więc uczestniczyć osoby wykazujące wyraźne zaburzenia emocjonalne, gdyż trening nie jest terapią. Trening ma cel poznawczo-rozwojowy w grupie osób chcących rozwijać się pod względem osobowościowym, głównie w sferze zawodowej. Trening taki jest więc szczególnie zalecany dla osób przygotowujących się i pracujących w obszarze pomagania innym. Osoby cierpiące na zaburzenia emocjonalne oczekują bardziej dyrektywnego trenera, szczególnie w sytuacji, kiedy odczuwają one wzrost napięcia emocjonalnego (lęku, złości itp.). Skutkowałoby to reakcjami o charakterze histerycznym, urojeniowym lub dezabstynencyjnym u osób o skłonnościach do stosowania używek [K.Jedliński, 2008].

Trening interpersonalny prowadzony metodą niedyrektywną umożliwia rozwój poznawczo- emocjonalny nauczycieli zwiększając ich możliwości zasobów osobowości.

Inną metodą zwiększającą możliwości lepszego funkcjonowania w zawodzie pomagania w rozwoju innych są grupy Balinta. W latach siedemdziesiątych XX wieku koncepcje i praktyczne formy kształcenia zawodowego oraz pomocy psychologicznej dla osób pracujących w obszarze pomagania innym ludziom, zaczęły obejmować w krajach zachodnich swoim

zasięgiem, poza lekarzami, także psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych, wolontariuszy, nauczycieli itp. Zastosowanie grup Balinta w kształceniu i wspomaganiu studentów/pracowników służy do minimalizowania skutków stresu zawodowego oraz do rozwijania inteligencji emocjonalnej [K. Mausch, 1997]. Organizowane kursy grup Balinta służą poprawie efektywności pomagania ludziom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych, jak też udzielaniu pomocy psychologicznej osobom pomagającym.

Zasadniczym celem pracy w grupach Balinta jest analizowanie przez uczestników spotkania procesu psychologicznego zachodzącego między udzielającym pomocy pracownikiem socjalnym/lekarzem i klientem [R.Kielhorn, 1994]. Analiza przebiegu relacji między osobą pomagającą i uzyskującą pomoc jest zasadniczym przedmiotem pracy grupowej.

Nauczyciele spotykają się systematycznie, raz - dwa razy w tygodniu, w grupie liczącej przeciętnie od 10 do 15 osób. Grupę prowadzi lider, który musi posiadać odpowiednie uprawnienia. Jeden z uczestników grupy prezentuje problem psychologiczny, jaki miał lub ma ze swoim uczniem/klientem. Najistotniejszy jest problem psychologiczny, który powstał w relacji nauczyciela/pracownika socjalnego z uczniem/klientem, np. mogą to być trudności w nawiązywaniu kontaktu, obawy przed reakcją klienta na przekazane mu informacje, lęk osoby pomagającej o zdrowie i przyszłość klienta, inne reakcje emocjonalne, jakie przeżywa osoba w stosunku do ucznia lub członków jego rodziny (np. złość, „zauroczenie”, postawa negacji itp.). Po zaprezentowaniu problemu następuje seria (5-6) krótkich pytań kierowanych przez uczestników grupy Balinta do referującego sytuację w celu uzyskania dodatkowych informacji dopełniających obraz zdarzenia.

W dalszej części sesji grupowej każdy z uczestników grupy Balinta ma prawo powiedzieć o tym w jaki sposób przedstawiony problem psychologiczny wpłynął na niego, a przede wszystkim jakie wywołał u niego reakcje emocjonalne, uczucia, jakie skojarzenia, pomysły lub fantazje spowodowała usłyszana prezentacja. Należy zaznaczyć, że nawet najdziwniejsze, dalekie skojarzenia i fantazje mogą być wyrażane przez uczestników spotkania, można snuć fantazje na temat ukrytych, niewyrażonych wprost motywów postępowania klienta i pracownika socjalnego, zastanawiać się i dyskutować nad dalszym rozwojem i przebiegiem omawianej relacji, a także możliwych wariantów zakończenia omawianej sytuacji. Ta część sesji Balinta jest najważniejsza z punktu widzenia przebiegu grupy, często wiąże się ujawnianiem przez uczestników spotkania emocji w postaci wzruszenia, a nawet płaczu, emocjonalnych wypowiedzi itp.

Wspólne omówienie w grupie problematyki relacji uczeń/nauczyciel itp., ma przede wszystkim:

- pomóc zrozumieć osobie pomagającej problemy innych i swój stosunek do tych zagadnień,
- poprawić skuteczność oddziaływania i udzielania pomocy przez osobę pomagającą,
- umożliwić przeżycie w grupie Balinta osobie udzielającej pomocy „katharsis”-oczyszczenia, w ten sposób obniżając stres i osłabiając jego skutki,
- wesprzeć psychicznie studenta/ nauczyciela, podsunąć mu nowe rozwiązania problemów w pracy itp. [R.Kielhorn, 1994].

Studenci i nauczyciele dzięki uczestniczeniu w grupach Balinta rozwijają swoje kompetencje merytoryczne (wiedza), kształtują swoje umiejętności psychologiczne w działaniu grupowym - w konfrontacji z innymi pracownikami socjalnymi. Poprzez uczestnictwo w grupach Balinta osoby stają się bardziej odporne na stres, lepiej radzą sobie ze zwalczaniem skutków stresu, są mniej zagrożeni wypaleniem zawodowym lub mogą zmniejszać jego skutki, są skuteczniejsi i efektywniejsi w pracy, są bardziej odporni na manipulację ze strony klientów itp. Zdaniem Balinta, nie ilość poświęconego klientowi czasu jest najważniejsza, lecz intensywność tego kontaktu, na którą mają wpływ, m.in. zdolność pracownika do empatii, poziom motywacji do udzielania pomocy, kwalifikacje zawodowe, w tym m.in. psychoterapeutyczne itp. [R.Kielhorn, 1994].

Jak radzić sobie ze stresem psychospołecznym ?

W świadomości coraz większej liczby ludzi, przy niemałym udziale specjalistów z zakresu psychologii, narasta przekonanie o negatywnej roli i znaczenia stresu w życiu codziennym. Społeczeństwa w krajach cywilizowanych oczekują nie tylko diagnozy zjawiska stresu, ale przede wszystkim efektywniejszej pomocy, a także profilaktyki zaburzeń i chorób powodowanych przez stres. Ludzie pragną poprawy jakości ich życia w każdym wymiarze, także w przestrzeni psychologicznej, a nie tylko materialnej.

Steven E.Hobfoll zaproponował w latach osiemdziesiątych XX. wieku koncepcję stresu opartą na tzw. teorii zachowania zasobów (Conservation of Resources Theory, COR; za I. Heszen, H. Sęk, 2007]. Hobfoll budując swoją teorię stresu nawiązał do szerokiego kontekstu interdyscyplinarnego obejmującego: historię, antropologię kulturową, filozofię, socjologię,

ewolucję i szeroko rozumianą kulturę. Człowiek ma ogólny cel jakim jest ochrona cenionych zasobów jednostkowych, rodzinnych, grupy społecznej, społeczności itp. Zasoby definiowane są przez Hobfolla jako: „przedmioty, warunki, właściwości osobiste i formy energii, które albo same są wartościowe dla przeżycia, albo służą jako środek do osiągnięcia obiektów mających tę właściwość”(za: I. Heszten, 2007, s.146). Według rozumienia Hobfolla :”sam stres jest wewnętrznym stanem jednostki, zdeterminowanym przez percepcję tych okoliczności.” Autor przyjmuje, że „źródłem stresu jest zagrażające lub zaistniałe zakłócenie równowagi w wymianie zasobów między jednostką a otoczeniem” [Hobfoll 2001, za: I. Heszten, H. Sęk 2007]. Stres pojawia się, gdy istnieje: 1) zagrożenie utratą zasobów, 2) faktyczna utrata zasobów, 3) brak zysków w następstwie zainwestowania zasobów. I. Heszten zalicza stanowisko Hobfolla do nurtu relacyjnego, podobnie jak poglądy Lazarusa.

Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom proponuję trening psychologiczny pt.: „Jak radzić sobie ze stresem?” Propozycja ta stanowi odpowiedź psychologa na zmiany w warunkach życia społecznego, w rodzinie, w szkole, w życiu zawodowym i publicznym, a więc wszędzie tam, gdzie spotykamy się z sytuacjami stresującymi prowadzącymi do wyczerpania psychicznego ludzi.

Życie codzienne przynosi wiele niekorzystnych dla stanu zdrowia napięć i obciążeń wynikających z konfliktów w rodzinach, w pracy, z problemów ekonomicznych, małżeńskich, zdrowotnych itp. W naszych zachowaniach codziennych obserwujemy coraz więcej agresji, lęku, depresji, paniki i in. reakcji będących odpowiedzią na sytuacje stresujące.

Zjawiska te sprawiają, że dobrze jest umieć: lepiej rozumieć siebie, swoje reakcje, potrzeby, możliwości; efektywniej współpracować z innymi; być wydajniejszym i lepszym w pracy, w nauce, skuteczniej regenerować swoje siły psychiczne i fizyczne; chronić się przed wypaleniem życiowym; cieszyć się życiem itp.

Tych umiejętności usiłuje nauczyć trening psychologiczny, który z pewnością nie jest panaceum, ale może być pomocny dla wielu ludzi znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych.

Podstawowe formy pracy na zajęciach warsztatowych z psychologii stresu to: treningi interpersonalne i relaksacyjne; wizualizacje; psychogimnastyka z elementami jogi, tzw. praca z ciałem i in.

Program warsztatów „radzenie sobie ze stresem” obejmuje następujące etapy:

POZNANIE SIEBIE I INNYCH

1. Ćwiczenie umiejętności poznania siebie i innych, odkrywanie siebie.
2. Tworzenie relacji grupowych, podejmowanie ról, twórcza aktywność.
3. Ćwiczenia związane z budowaniem zaufania i zwiększeniem otwartości.
4. Dawanie i otrzymywanie pozytywnych informacji o sobie.

ROZWÓJ ODPORNOŚCI PSYCHICZNEJ

1. Sposoby radzenia sobie ze stresem.
2. Wybrane ćwiczenie relaksacyjne, wizualizacja.
3. Muzykoterapia, ćwiczenie oddechowe, ćwiczenia jogi, świadomość ciała.

TRENING W ZAKRESIE KOMUNIKACJI MIĘDZYLUDZKIEJ.

1. Ćwiczenie umiejętności komunikatywnego mówienia.
2. Ćwiczenie umiejętności słuchania.
3. Ćwiczenia w niewerbalnym komunikowaniu się.

TRENING W ZAKRESIE EKSPRESJI EMOCJI I EMPATII.

1. Ćwiczenia w ekspresji emocji - uświadamianie emocji.
2. Ćwiczenia związane z budowaniem zaufania, rozwojem wrażliwości i docieraniem do uczuć.
3. Ćwiczenie umiejętności dawania wsparcia psychologicznego.

TRENING W ZAKRESIE ROZWIĄZYWANIA KONFLIKTÓW

1. Poznanie i ćwiczenie sztuki negocjacji.
2. Ćwiczenie asertywnego rozwiązywania konfliktów międzyludzkich.

Cele prezentowanego programu to uczenie się i rozwijanie:

- Umiejętności spostrzegania i rozumienia ludzi i samego siebie w trakcie kontaktów z innymi
- Umiejętności komunikowania się: wyrażania myśli i uczuć, uważnego słuchania, optymalizacji niewerbalnych aspektów komunikowania
- Umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów międzyludzkich
- Umiejętności udzielania pomocy psychologicznej
- Rozwijanie cech osobowości, ważnych w kontaktach społecznych, takich jak: empatia, ciepło, szacunek, autentyczność, konkretność, bezpośredniość, otwartość, zaangażowanie emocjonalne, obrona swoich interesów życiowych.

Na poszczególnych spotkaniach uczestnicy warsztatów zdobywają umiejętności w prawidłowej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w spostrzeganiu interpersonalnym, budowaniu dobrego kontaktu, umiejętności słuchania i zadawania pytań. Na treningu interpersonalnym i negocjacyjnym osoby uczą się: współdziałania, wspólnego rozwiązywania problemów, analizy pracy grupy przy wykorzystaniu nagrania oraz informacji zwrotnych od trenera, ukazujących grupie dobre i złe strony jej działania. Uczestnicy poznają procesy grupowe. Prowadzący zwraca uwagę na przypadki zupełnego braku współpracy, przypadki przerywania cudzych wypowiedzi, lekceważenia ich, zakładania z góry ich nikłej wartości i inne przejawy "warcholstwa" interpersonalnego. Na zajęciach analizowane są przypadki nieskutecznej lub zafałszowanej komunikacji wewnątrzgrupowej. Zwraca się uwagę na sytuacje nieuważnego słuchania, wypowiedzania się bez troski o zrozumienie ze strony słuchaczy, na sytuacje przedwczesnego krytykowania wypowiedzi partnerów itp. Podczas zajęć osoby dają i otrzymują pozytywne informacje, uczą się udzielać wsparcia emocjonalnego, rozwijają umiejętności empatyczne itp.

W ramach warsztatów uczestnicy doświadczają także sytuacji związanych z kontaktem fizycznym i wzrokowym z innymi osobami. Celem tej serii ćwiczeń jest rozwój społeczny

uczestników ćwiczeń, budowanie zaufania, rozwój wrażliwości, komunikacji niewerbalnej, rozwój kontaktów i zachowań prospołecznych, zwiększanie otwartości, akceptacji i tolerancja itd.

Osoby uczą się technik radzenia sobie z problemami specyficznymi dla zawodów szczególnie stresujących, w których podstawą jest kontakt z innymi ludźmi, np. w zawodzie nauczyciela, pracownika socjalnego, pielęgniarki, urzędnika, policjanta, prokuratora, pracownika telefonu zaufania itp. (techniki relaksacyjne i odreagowujące).

Osoby nabywając umiejętności interpersonalnych w sytuacjach trudnych, uczą się jednocześnie jak budować prawidłową relację z partnerem, w której pracownik:

- jest bezstronny, rozumiejący, ma postawę wzbudzającą zaufanie itp.,
- potrafi radzić sobie z własnymi uczuciami, zahamowaniami, normami i wartościami - w związku z uczuciami wywoływanymi przez bliski kontakt z partnerem; chodzi tutaj o takie uczucia jak: irytacja (rozdrażnienie, gniew), awersja (niechęć, wstręt), wstyd, nietolerancja, uczucia erotyczne etc.
- potrafi sobie radzić z negatywnymi uczuciami wobec siebie,
- wykazuje wrażliwość na potrzeby i oczekiwania partnera,
- potrafi przekazywać informacje empatycznie
- zauważa negatywne emocje u innych i/lub u siebie,

Uczestnik warsztatów powinien uświadomić sobie, że istnieją pewne umiejętności socjotechniczne, które są konieczne, aby sprawnie funkcjonować w roli zawodowej, a jednocześnie nie ponosić zbyt wysokich kosztów psychologicznych i zdrowotnych wskutek wykonywanej pracy. Te umiejętności to: radzenie sobie ze stresem, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, branie na siebie odpowiedzialności za podejmowane decyzje, rozpoznawanie własnych ograniczeń i mówienie o nich, radzenie sobie z uczuciami niepewności i nieudolności itp.

Poprzez ćwiczenia grupowe osoba uczy się jak funkcjonować w zespole, jak łatwo wchodzić w relacje grupowe, jak radzić sobie z pozytywnymi i negatywnymi uwagami ze strony, jak szukać wsparcia u innych, w jaki sposób umiejętnie przekazywać informacje, jak negocjować i kierować osobami itp.

Naukowe aspekty jogi

Jak wspomniano jednym ze sposobów na stres jest psychogimnastyka z elementami jogi. Termin joga pochodzi od sanskryckiego słowa yuj, co oznacza „połączyć”. Joga łączy umysł z ciałem. Dzięki jodze dokonuje się całkowite połączenie duszy, umysłu i ciała. Uczy ona takiego podejścia do ciała fizycznego, umysłu i ducha, dzięki któremu człowiek może osiągnąć harmonijny rozwój ciała i umysłu. Ćwiczenia jogi sprzyjają wzrostowi akceptacji sytuacji życiowej, a także pozwalają przekroczyć swoje ograniczenia.

Wiedza jogiczna jest indyjskim dziedzictwem otrzymanym od wielkiego mędrca Patańdzalego, który przedstawił jogę w usystematyzowany sposób. System ten jest starannie opracowany, oddziałuje on zarówno na ludzki umysł, jak i ciało. Wykazano, że dzięki jodze człowiek osiąga świadomą kontrolę nad autonomicznym układem nerwowym (AUN). W ten sposób łatwo uzyskuje się kontrolę nad umysłem, zależnym całkowicie od AUN [Javalgekar R.2008].

Terapia oparta na ćwiczeniach jogi uspokaja umysł przez łagodzenie bodźców stresowych, które pobudzają układ sympatyczny AUN. Praktykowanie jogi jest pomocne w rozwiązywaniu wewnętrznych konfliktów emocjonalnych i łagodzi tendencje neurotyczne w osobowości. Ćwiczenie jogi zmniejsza przejawy nerwicy, lęklności, wrogości i in.. Joga ułatwia

osiągnięcie większej równowagi emocjonalnej. Zauważa się, u regularnie ćwiczących jogę, ogólną poprawę pamięci. Joga jest pomocna u osób cierpiących na zaburzenia sercowo-naczyniowe, gdyż umożliwia kontrolę woli nad AUN przez ustalenie równowagi pomiędzy sympatycznym i parasympatycznym układem nerwowym, co jest niezwykle ważne dla normalnego funkcjonowania serca. Joga łagodzi objawy tzw. pierwotnego nadciśnienia tętniczego. Joga, w świetle współczesnych badań, zapobiega starzeniu się. Próby kliniczne sugerują znaczącą poprawę, dzięki ćwiczeniom jogi, funkcjonowania układu oddechowego i sercowo-naczyniowego oraz gruczołów wydzielania wewnętrznego.

Praca z ciałem

Na ćwiczeniach z psychologii w ramach zajęć relaksacyjno – odprężających wykonuje się tzw. masaż psychofizyczny. Włączenie tego ćwiczenia do zajęć wynika z kilku powodów. Najważniejsze z nich to:

1. Zapoznanie studentów z kierunkiem psychoterapii Gestalt nastawionym na ciało ludzkie. Zajęcie się procesem ciała, a więc doznaniem cielesnymi, świadomością towarzyszącą stanom somatycznym człowieka, ekspresją, ruchem, zachowaniem niewerbalnym i ich analizą, stanowić może bardzo ważne i twórcze uzupełnienie tradycyjnego rozumienia naturalnych i zaburzonych stanów psychicznych [L. Grzesiuk, 1994].
2. Jak wiadomo, stan psychiczny człowieka odciska swoje piętno na ciele, tj. wpływa na funkcjonowanie organizmu, m.in. może usztywniać mięśnie, przyczynia się do powodowania bólu, powstawania chorób itp. Masaż psychofizyczny to forma ćwiczenia obniżającego stres i przyczyniającego się do osiągnięcia stanu równowagi psychosomatycznej. Masaż psychofizyczny jest to także naturalna forma ekspresji, relaksu, zabawy, która uczy szacunku dla drugiej osoby, empatii, odczytywania niewerbalnych komunikatów [J. Kepner, 1991].

. Obecnie wśród specjalistów panuje dość powszechnie przekonanie, że stres i choroby psychosomatyczne oraz zaburzenia w zachowaniu są z sobą związane. Twierdzi się nawet, że liczba chorób w etiologii, których stres pojawia się jako jeden z czynników sprawczych, jest coraz większa. Postępowanie profilaktyczne w celu pobiegania skutkom stresu musi dotyczyć osób narażonych na skutki stresu, także nauczycieli.

. Każda osoba, w zależności od posiadanych cech osobowości i indywidualnych doświadczeń życiowych, nadaje przeżywanym sytuacjom specyficzne znaczenie, określa stopień swojego zagrożenia, a także szacuje możliwości poradzenia sobie ze stresem poprzez uświadomienie sobie, jakimi dysponuje, tzw. zasobami osobistymi.

Pojęcie sytuacji stresującej w sensie obiektywnym we współczesnych koncepcjach stresu w zasadzie nie istnieje. Stres ma charakter relatywny [I. Heszen, H. Sęk, 2007] i jest uzależniony od cech osobowości i sytuacji życiowych. Ponadto „sytuacje obiektywnie stresujące” jak np. śmierć bliskiej osoby lub zdrada współmałżonka, mogą nie stanowić istotnego zagrożenia dla zdrowia człowieka, jeśli jest on odpowiednio przygotowany do poradzenia sobie w sytuacji trudnej, a więc ma adekwatne zasoby osobiste, zarówno psychologiczne, jak i fizjologiczne.

Proponowane formy pracy warsztatowej, w ramach programu praktycznego radzenia sobie ze stresem i jego skutkami, stanowią propozycję nauk psychologicznych. Zajęcia odbywają się w systemie intensywnych spotkań weekendowych lub pięciodniowych. Grupy spotkaniowe liczą po ok. 12-14 osób. Osoby te powinny być sobie nieznane, tzn., że nie mogą z sobą pracować zawodowo, utrzymywać kontaktów towarzyskich lub też być z sobą w jakikolwiek sposób związane. Spełnienie tych zasad powinno zapewnić uczestnikom warsztatów psychologicznych poczucie bezpieczeństwa, umożliwić otwartość psychologiczną, zachęcić do jak najpełniejszego uczestnictwa w proponowanych ćwiczeniach.

Zakończenie

Zawody dotyczące pomagania innym ludziom i wspierające rozwój osobowości, jak np. zawód nauczyciela lub pracownika socjalnego, wymagają odpowiedniego przygotowania teoretycznego, praktycznego, a także predyspozycji, które są uwarunkowane genetycznie i/lub są wynikiem treningu społecznego. Kandydaci na nauczycieli nie są sprawdzani na żadnym etapie ich kształcenia (badania psychologiczne) pod kątem predyspozycji osobowościowych, rozwoju sfery emocjonalnej, uczuciowości wyższej, inteligencji emocjonalnej itp. Nauczyciele uzyskują wiedzę teoretyczną w czasie studiów pedagogicznych, co umożliwia rozwój poznawczych struktur osobowości. W programach nauczania na studiach brak jest wystarczającej liczby zajęć praktycznych (treningi, warsztaty), które umożliwiają diagnozę poziomu rozwoju i rozwijanie emocjonalnych struktur osobowości. Do programów studiów pedagogicznych należy włączyć zajęcia oparte o metody treningu interpersonalnego i metodę

grup Balinta. Uczestnictwo w treningu interpersonalnym nie ma charakteru terapeutycznego, ale oddziałuje na postawy i cechy osobowości uczestników, wzmacnia takie właściwości osobowości jak: niezależność od wytycznych czy autorytetu, wpływu innych itp. Osoby uczestniczące w treningu wzmacniają własne „ja”, stają się pewniejsze siebie, ufają sobie i innym, stają się bardziej odpowiedzialni, wewnątrzsterowni. Studenci dzięki uczestniczeniu w grupach Balinta rozwijają swoje kompetencje merytoryczne (wiedza), kształtują swoje umiejętności psychologiczne w działaniu grupowym - w konfrontacji z innymi osobami. Poprzez uczestnictwo w grupach Balinta nauczyciele stają się bardziej odporni na stres, lepiej radzą sobie ze zwalczaniem skutków stresu, są mniej zagrożeni wypaleniem zawodowym lub mogą zmniejszać jego skutki, są skuteczniejsi i efektywniejsi w pracy, są bardziej odporni na manipulację, sprawniejsi zawodowo.

W odniesieniu do osób wykonujących zawody, np. nauczycieli, pracowników socjalnych, wychowawców, psychoterapeutów itp., które polegają na pomaganiu innym ludziom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych, ważne jest zdrowie rozumiane wielowymiarowo jest cechą konieczną dla kompetentnego i skutecznego działania. Selekcja i dobór pracowników do takich zawodów powinny więc uwzględniać psychologiczną ocenę, a w niej należałoby uwzględnić, m.in., poziom poczucia sensu życia, stan zdrowia psychosomatycznego i odporność na stres badanych itp. Analizując szczególne pożądane cechy osobowości i kompetencje nauczycieli można stwierdzić, że w sferze emocjonalnej i somatycznej osobowości należą do nich: empatia, zdolność do rozpoznania emocji u siebie i innych, umiejętność panowania – w możliwym zakresie - nad własnymi emocjami, równowaga emocjonalna, dobry stan zdrowia psychicznego i psychosomatycznego. W sferze poznawczej i behawioralnej do pożądanych kompetencji nauczycieli należą: gotowość do słuchania, zdolność zdobywania zaufania, komunikatywność, obiektywizm, decyzyjność itp. Wiele z tych cech kształtuje się w procesie wychowania i rozwoju osobowości oraz zależy od predyspozycji uwarunkowanych genetycznie. Kompetencje osobowościowe potrzebne do pełnienia roli zawodowej nauczyciela można i należy rozwijać także w czasie wykonywania pracy, poprzez uczestniczenie w treningach i warsztatach rozwijających inteligencję emocjonalną, polepszających trafne rozpoznawanie i nazywanie uczuć, ich wyrażanie, kierowania uczuciami, panowanie nad impulsami emocjonalnymi, nad stresem i ograniczanie jego skutków, odracanie w czasie zaspokajania własnych pragnień, pogłębianie wglądu we własne stany psychofizyczne, rozwijanie własnej duchowości, religijności, komunikatywności, inteligencji społecznej – na którą składają się inteligencja poznawcza i emocjonalna. Nauczycieli i studenci pedagogiki, uczestnicy warsztatów szkoleniowych i sprzyjających rozwojowi osobowości

(grupy Balinta, treningi interpersonalne, joga itp.) powinni uświadomić sobie, że istnieją pewne umiejętności socjotechniczne, które są konieczne, aby sprawnie funkcjonować w roli zawodowej, a jednocześnie nie ponosić zbyt wysokich kosztów psychologicznych i zdrowotnych wskutek wykonywanej pracy. Te umiejętności to: radzenie sobie ze stresem, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, branie na siebie odpowiedzialności za podejmowane decyzje, rozpoznawanie własnych ograniczeń i mówienie o nich, radzenie sobie z uczuciami niepewności i nieudolności itp.

Bibliografia

Antonovsky A., Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować. Fundacja IPN, Warszawa 1995.

Buzan, Tony The Power of Spiritual Intelligence HarperCollins (paperback 2001)

Emmons R.A., Spirituality: recent Progress, (2006). (w) M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, A life worth living. University Press Oxford, Oxford 2006.

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.

Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Rebis, Poznań 1997

Grzesiuk L.: Psychoterapia. PWN, Warszawa 1994;

Heszen I., Sęk H., Psychologia zdrowia, PWN, Warszawa 2007

Javalekar R.: Joga lecznicza, Ravi, Łódź 2008.

Jedliński K., Trening interpersonalny, W.A.B. , Warszawa 2008

Kepner J.I.: Ciało w procesie psychoterapii gestalt. Pusty Obłok, Warszawa 1991.

Kielhorn R: Materiały niepublikowane z I.Symposium Balintowskiego, Kołobrzeg 1993;

Materiały 21. Międzynarodowej Konferencji Balintowskiej, Aachen 1994.

King, David B. The Spiritual Intelligence Project: Extracting Cognitive Ability from the Psychospiritual Realm. <http://www.dbking.net/spiritualintelligence/>

Mausch, K.: Michael Balint i jego koncepcja kształcenia lekarzy w efektywniejszej pracy z pacjentem. Przegląd Lekarski, 1997, 54,12.

Simpkins C., Simpkins A., Self hypnosis. Plain and simple. Journey ed, 2001;

Strelau J.(red.) Psychologia. Podręcznik akademicki, t.2. GWP, Gdańsk 2002

Wigglesworth, Cindy, "Why Spiritual Intelligence is Essential to Mature Leadership", Integral Leadership Review Volume VI, No. 3, August 2006

Zohar, D. SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence. Bloomsbury Publishing, Londyn 2000.

Kamila Lorek

SZANSE I BARIERY ROZWOJU NAUCZYCIELA (ZDOLNEGO)...

„Edukacja wymaga wyobraźni i rewolucji. Tego potrzebuje nowy wiek, tego potrzebują młodzi. Oni, bowiem, będą stawiać cele poza rogatkami życia spokojnego i urzędzonego.

Pójdą dalej niż dzisiejsze marzenia ich ojców. Będą sięgać utopii. Człowiek tak czynił zawsze w odwiecznej tęsknocie za światem lepszym, niepomny losów Prometeusza czy Ikara.

Lecz współcześnie siła sprawcza owych wizji jest po wielokroć i niewspółmiernie większa niż kiedykolwiek dotąd. Jest, bowiem, pomnożona przez szanse człowieka i jego cywilizacji, a także pomnożona przez dokonania końca naszego stulecia”.

- R. M. Łukaszewicz

Współczesna rzeczywistość w przestrzeni oświaty, kultury i technologii jawi się jako fascynujący i trudny czas ustawicznych zmian, nieuniknionych innowacji, okres burzliwych globalnych przeobrażeń społecznych i kulturowych. Trzecie tysiąclecie to dynamiczny rozwój nauki i technologii – era cybernetyki, biotechnologii i *Internetu*. XXI wiek to czas „otwartych granic”, globalizacji i homogenizacji kultury – rzeczywistość wielokulturowa, a dzięki temu niezwykle barwna i nietuzinkowa. Synonimami *przyszłości* stają się: *postęp* i *przekraczanie granic* – fizycznych, geograficznych, ale i ludzkich – zdolności, kreatywności, sprawności fizycznej i intelektualnej. Szeroko rozumiany *postęp* jest konieczny i nieunikniony. *Zmiany* w każdej dziedzinie życia pociągają za sobą konsekwencję zdobywania nowych, niezwykle trudnych umiejętności, ustawicznej nauki i nowoczesnych reguł.

Współczesna konkurencja na tzw. rynku edukacyjnym i w środowiskach zawodowych nakłada na ucznia i jego nauczyciela wręcz nieustanny obowiązek podnoszenia kwalifikacji i poszerzania kompetencji, podnoszenia sprawności lingwistycznych i umiejętności dysponowania nowoczesną technologią. W związku z powyższym, rzeczywistość edukacyjna i życiowa ucznia i nauczyciela staje się coraz bardziej wymagająca, podnosząca dynamikę stresu, lęku i poczucia zagubienia. Problem ten, o paradoks, dotyczy pokoleń ludzi dorosłych i starszych oraz w szczególności nauczycieli „głęboko osadzonych” w strukturach dydaktycznych określonej konwencji kulturowej i niezmienności zasad społecznych. To przede wszystkim oni muszą sobie uświadomić społeczny obowiązek *antycypacji* dokonujących się zmian cywilizacyjnych.

Współczesna szkoła i oświata nie jest wyłączona z dynamicznych procesów przemian, a innowacje dotyczące jej struktury determinują współczesną *przestrzeń edukacyjną* (*przestrzeń edukacyjna* jest „(...)semantyczną rzeczywistością myślową składającą się z sądów dyrektywnych i normatywnych wskazujących na wartości” [W. Pasterniak, 1995, s. 18] – jest konstruktem teoretycznym, oznaczającym umowną płaszczyznę ideologiczną, dla której osnową stają się aksjomaty intelektualne, prawdy etyczne, normy kulturowe charakterystyczne dla określonej rzeczywistości, dla których kontekstem staje się dorobek kulturowy, historia i lokalne tradycje). Realizowane

w przestrzeni edukacyjnej cele dydaktyczne i zasady wychowania uwarunkowane są kategoriami przedmiotowymi. Współczesny uczeń i nauczyciel funkcjonują w perspektywie, która jest zmienna, różnorodna, złożona i ambiwalentna. Próba sprostania „zadaniom” współczesności stanowi coraz trudniejsze wyzwanie – znajomość teorii naukowych determinowana jest znajomością kontekstu historycznego, wiedza potęgowana musi być dorobkiem naukowym pokoleń, zaradność życiowa zwielokrotniona jest technologią. Szeroko pojęty rozwój monitoruje *teraźniejszość* w stronę ciągłego postępu. Uczeń i nauczyciel, z tytułu nieustannych reform oświatowych, modyfikacji struktur współczesnej szkoły i innowacji pedagogicznych doświadczają dylematów *edukacji ustawicznej* i potrzeby samorozwoju.

„Współczesność, interpretowana niekiedy, jako ponowoczesność czy postmodernizm, jest niewątpliwie etapem wielorakich przemian i tendencji cywilizacyjnych. Nieuchronnie pociąga za sobą zasadnicze zmiany w edukacji. Mówi się w tym kontekście o «końcu epoki nauczyciela» - nauczyciela pojmowanego w sposób «tradycyjny i totalnie»” [K. Szmyd, M. Uberman, 2008, s. 31]. Wobec owej wieloaspektowości, ambiwalencji i nieprzewidywalności przemian współczesnego świata, schematyczne i konwencjonalne działania u nauczyciela i ucznia nie mają już racji bytu, a utarte reguły tracą swoją rangę. Szkoła, będąca elementem społecznej rzeczywistości wymusza na nauczycielach adaptację obszarów wiedzy i wymogów wobec uczniowskich umiejętności do społecznych realiów, do potrzeb, pragnień oraz oczekiwań rodziców i środowisk lokalnych. Implikacją współczesności jest potrzeba takiego nauczyciela, który stanie się dla uczniów „drogowskazem” na rozdrożach zadań edukacyjnych i zawodowych, *teraźniejszych* i przyszłych ról społecznych. Nauczyciela, który nie nakazuje ale doradza, nie wymusza ale poleca, uczy ucznia bycia świadomym swoich wyborów, uczy wolności samostanowienia o sobie, inspiruje do... *zmian podmiotowych*.

Współczesna szkoła potrzebuje potencjału intelektualnego nauczycieli – kreatorów rzeczywistości edukacyjnej i twórców kultury *szkoły przyszłości*. Waler współczesnej oświaty zależy od otwartych innowatorów, **zdolnych nauczycieli**, twórców, wynalazców, pracowników nauki - osób konstruujących wartości, modyfikujących jej zadania i stawiane cele. Indywidualność ludzkich możliwości,

podmiotowość zdolności, różnorodność dzieł i idei różnicuje struktury otaczającego świata – determinuje kierunek, kształt i walor szeroko pojętych zmian. Synonimami podmiotowego charakteru **zdolności nauczyciela** – jego indywidualnych możliwości, opinii i sądów – mogą stać się: pewna świeżość myśli i poglądów, nietuzinkowość projektów i działań, indywidualizm intelektualny i autonomia moralna – jego i jego uczniów. Nauczycielskie osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze, autorskie programy i innowacje pedagogiczne, a przede wszystkim indywidualny styl pracy i profil edukacyjny nauczyciela „napędzają” swoiste *perpetuum mobile* nieuniknionych przemian przestrzeni edukacyjnej. To nauczyciel wraz ze swoim uczniem kształtuje kulturę szkoły – walor i charakter przestrzeni edukacyjnej. *W związku z powyższym, jakie szanse i bariery rozwoju zdolnych nauczycieli stwarza im współczesna przestrzeń edukacji? Które czynniki przestrzeni edukacyjnej sprzyjają rozwojowi zdolności nauczycielskich? W jakich warunkach środowiska pracy zdolny nauczyciel może doskonalić swoje możliwości? Jakie okoliczności uniemożliwiają mu swobodę rozwoju i działania? W jakich okolicznościach te same sytuacje działają nobilitująco i mobilizują do dalszego rozwoju, w jakich natomiast działają destrukcyjnie?*

Kultura przyszłości determinowana jest indywidualnymi możliwościami, ambicjami i aspiracjami młodych pokoleń – kreatywnych, zbuntowanych, sprzeciwiających się panującym zasadom społeczno-politycznym. Społeczeństwa uzależniają swoje osiągnięcia od możliwości najwybitniejszych umysłów, wobec tego oczywistym stało się, że współczesna edukacja wyostrzyła optykę na szeroko pojęte **zdolności** – zaczęła dostrzegać *zdolnego ucznia*, diagnozować jego możliwości, wspierać go w indywidualnym rozwoju, promować jego osiągnięcia. Istotna refleksja dotyczy jednak innego problemu: *czy polska szkoła, jej przestrzeń dydaktyczno-wychowawcza dostrzega i rozumie potencjał (pedagogiczny) zdolnego nauczyciela? Czy współczesne idee i wartości procesu kształcenia są poprawnie rozumiane i realizowane przez środowisko pracujących nauczycieli?* Oczywiście staje się fakt, że współczesna edukacja musi dostrzegać i rozumieć *zdolnego nauczyciela* – diagnozować jego możliwości, wspierać go w indywidualnym rozwoju i promować

jego osiągnięcia. Wobec powyższego istotna staje się odpowiedź na dwa kluczowe pytania: czym są *zdolności* i kim jest *zdolny nauczyciel*?

Według M. H. Chruszczewskiego *zdolności* są to „(...) takie wewnętrzne właściwości człowieka, które umożliwiają mu sprawność, biegłość, szybkość czy niezawodność wykonywania określonych operacji intelektualnych bądź sensomotorycznych (zmysłowo-ruchowych, percepcyjno-wykonawczych)” [M. H. Chruszczewski, 2009, s. 23]. Termin *zdolności* utożsamiany jest również z kategoriami „(...)kompetencji, biegłości, sprawności czy zręczności umożliwiającej określone działania” [A. Beauvale, 2005, s. 327].

W refleksji pedeutologicznej kategoria *zdolności nauczycielskie* odnosi się do predyspozycji i cech osobowościowych nauczyciela, które umożliwiają mu mistrzostwo pedagogiczne, osiągnięcia ponadnormatywne w pracy zawodowej oraz końcowe efekty dydaktyczno-wychowawcze. Wyznaczają one wychowawczy wpływ nauczyciela i stanowią o jego autorytecie w oczach uczniów, w gronie pedagogicznym

i społeczności rodziców. *Zdolności nauczyciela* (jak żadna inna kategoria deontyczna) mogą stać się czynnikiem decydującym o sposobie i jakości podejmowanych przezeń działań pedagogicznych – to biegłość rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych, wysoki poziom kompetencji różnorodnych funkcji edukacyjnych i ambiwalentnych ról wychowawczych, umiejętności artystycznych i twórczego myślenia. Ich odzwierciedleniem jest nowatorstwo pedagogiczne nauczyciela, natomiast symbolami: *twórczość*, *nieprzeciętność* i *niestereotypowość*.

Kim, zatem, jest *zdolny nauczyciel*? *Które spośród cech osobowości nauczyciela stanowią o jego walorze wychowawczo-dydaktycznym i warunkują jego szeroko pojęte powodzenie w aspekcie edukacji drugiego człowieka – ucznia? Jakie struktury osobowości człowieka są niezbędne w zawodzie nauczyciela? Czy istnieje typ osobowości konstruujący rolę *zdolnego nauczyciela* i wychowawcy?* Powyższy problem podejmowany

był na płaszczyźnie pedeutologicznej przez polskich myślicieli, psychologów i pedagogów, m.in. J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, M. Kreutz'a, S. Szumana czy S. Baleya. Autorskie koncepcje, zebrane i zredagowane we wspólnym dziele W. Okonia [W. Okoń, 1959] istotę zagadnienia *zdolności nauczyciela* traktują w przestrzeni „duszy nauczycielstwa”, „osobowości nauczyciela”, „talentu pedagogicznego” czy też

„zdadności pedagogicznej”. Spośród wyżej wymienionych rozważań na szczególną uwagę zasługuje koncepcja S. Szumana opublikowana po raz pierwszy w 1947 roku, która mimo upływu lat wykazuje się aktualnością idei, rozumieniem istoty zagadnienia i popularnością we współczesnych koncepcjach psychologicznych. Według S. Szumana meritum talentu pedagogicznego jest „*bogactwo osobowości*” nauczyciela, stanowiąc „najcenniejszy instrument jego działalności” [S. Szuman, 1959, s. 101]. W związku z powyższym, istoty *talentu pedagogicznego* nie można sprowadzać do jednego schematu osobowości, profilu idealnych cech, do uniwersalnej koncepcji charakterologicznej. „Tajemnica talentu pedagogicznego leży m.in. właśnie w tym, żeby z danej indywidualnej struktury swojej *osobowości* wyłonić swój własny talent pedagogiczny, swój własny skuteczny styl wychowania (...), metody i sposoby skuteczne i owocne w swoich własnych rękach” [Tamże, s. 89]. **Zdolności nauczyciela** są niejednokrotnie tożsame z umiejętnością dostrzegania podmiotowości ucznia, akceptacji indywidualności uczniowskich opinii i osądów, rozumieniem, czym jest złożoność i wieloaspektowość postaw i sposobu postępowania [Z. Pietrasiński, 2000, s. 22-23]. Nauczyciel nie tylko kształtuje uczniowską świadomość „rozumienia świata”, rozumienia, czym są normy i wartości kulturowe. Najważniejszym i najtrudniejszym wymiarem **zdolności nauczyciela** staje się rola „praojca” uświadamiania uczniom prawa do posiadania własnego światopoglądu, szacunku do własnych kompetencji i (nie)umiejętności, szacunku do obrony i ochrony autentyczności osobowościowej i rozumienia, czym jest uczniowski obiektywizm i subiektywizm. „Szukam nauczyciela i mistrza, niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę niech raz jeszcze nazwie rzeczy i pojęcia niech oddzieli światło od ciemności” [T. Różewicz, 1947]. R. M. Łukaszewicz podkreśla, iż „(...) nie wystarczy być tylko nauczycielem, aby oddzielić »światło od ciemności«, albowiem dopiero **mistrz** [podkreślenie – K. L.] udziela uczniowi części swej siły – intelektualnej i moralnej – w drodze ku horyzontom nieznanego i niepewnego (...); tam, gdzie nauczyciel buduje pozory pewności wiedzy, mistrz uczy sztuki wątpienia i błędzenia, lecz zawsze wspólnie. Swoim światłem służy

tak
długo

i cierpliwie, aż wzniesie płomień własnych nadziei i możliwości ucznia. Lecz myli się ten, kto sądzi, iż można być mistrzem, nie będąc nauczycielem, chociaż profesja nauczyciela – sama z siebie – nie czyni kogokolwiek mistrzem” [R. M. Łukaszewicz, 2002, s. 9]. W związku z powyższym, o **zdolnościach nauczyciela** świadczą również umiejętności konstruowania życzliwej atmosfery *spotkania* edukacyjnego, umiejętności budowania *dialogu* z uczniem opartego na wzajemnym oddziaływaniu, dawaniu i braniu wiedzy, umiejętności, doświadczenia. To jednocześnie budowanie relacji opartych na niezwyklej cierpliwości nauczyciela – uporze i spokoju, szacunku i konsekwencji (aby „wzniesie płomień własnych nadziei”). Nauczyciel „mistrz” w swojej profesji nie podaje gotowej „recepty” wiedzy, pokazuje uczniom, jak na bazie własnej refleksji budować własne umiejętności i kompetencje. „Mistrz” staje się „drogowskazem” i „przewodnikiem” dla ucznia w intelektualnej „podróży” po „mapie” wiedzy i umiejętności, doświadczeń, prób i (nieuniknionych) błędów. Pozwala błędzić i zbaczać z drogi, lecz zawsze jest w pobliżu, aby pomóc odnaleźć tę właściwą, optymalną dla ucznia ścieżkę poznania i doświadczenia.

Nie ulega wątpliwości, iż „(...) zawód nauczyciela jawi się, jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki” [J. Keil, 2000, s. 45]. Według koncepcji A. Tannenbauma **zdolnych nauczycieli** charakteryzują szczególne uzdolnienia – tzw. „*quota talents*” [ang. udział, kontyngent], czyli umiejętności charakterystyczne dla zawodów prestiżowych oraz niezwykle trudnych i ryzykownych [Za: M. Siekańska, 2004, s. 118-119], w których wykorzystywanie określonych umiejętności jest współzależne od konkretnych okoliczności i uwarunkowane jest temporalnie i sytuacyjnie. Specyfika *zdolności* wykorzystywanych przez nauczyciela w sytuacji edukacyjnej jest obrazowana dynamiką reakcji na bieżące problemy i sytuacje bezprecedensowe. A współcześnie nikt nie kwestionuje, iż walor pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w stopniu znaczącym warunkują jego

kompetencje społeczne i dojrzałość pedagogiczna. Zakres wiedzy teoretyczno-praktycznej posiadanej przez nauczyciela będzie miał niewielkie znaczenie, jeśli nie będzie korelował z ponadprzeciętnym stopniem kompetencji społecznych połączonych z pasją i zaangażowaniem oraz twórczym i nieszablonowym kreowaniem sytuacji edukacyjnej. Specyfika pracy nauczyciela, jej nieprzewidywalność z jednoczesną niepowtarzalnością, złożoność obowiązków zawodowych wymusza na nauczycielu niezwykle elastyczność działania oraz potrzebę szybkich i odpowiednich reakcji oraz wyobraźni emocjonalnej. Społeczny charakter pracy nauczyciela obliguje do empatii społecznej wobec osób, zdarzeń, symboli kulturowych, ludzkich potrzeb i pragnień, pasji i zainteresowań, indywidualnych możliwości oraz naturalnych ograniczeń i lęków nie tylko uczniowskich.

„Życie codzienne określa nie tylko to, co robimy, lecz również to, z kim przebywamy. Nasze czyny i uczucia zawsze podlegają oddziaływaniom innych ludzi(...)” [M. Csikszentmihalyi, 1998, s. 29]. Dla rozwoju **zdolności nauczyciela**

nie bez znaczenia pozostaje przestrzeń relacji społecznych panujących w szkole – ich walor edukacyjny, klimat i kultura oraz społeczna ocena osiągnięć zawodowych nauczyciela

i charakter współzawodnictwa w gronie pedagogicznym. **Nauczyciel zdolny**, by stać się innowatorem edukacyjnym i kreatorem kultury *nowej szkoły*, potrzebuje uznania innych ludzi (uczniów i ich rodziców oraz grona pedagogicznego). W związku z powyższym warto dokonać transpozycji słów L. Glass: *jaką wartość miałaby nieprzeciętność nauczyciela*

czy posiadane przez niego zdolności, jeśli w jego otoczeniu nie byłoby nikogo, kto podziwiałby jego wyjątkowość lub uznawał jego talent? [L. Glass, 2004, s. 11]. Fakt bycia mistrzem w swojej profesji, **zdolnym nauczycielem**, mądrym wychowawcą, wyjątkowym człowiekiem miałby dla nauczyciela niewielkie znaczenie, jeśli nikt z jego otoczenia

nie doceniłby jego wysiłków i nie zrozumiałby trudu dążenia do celu, a jego *Inność* i nietuzinkowość nie znalazłaby społecznej akceptacji. Rozwój nauczycielskich możliwości

i kompetencji zdeterminowany jest obiektywizmem i rzetelnością społecznej oceny

jego osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych. Nie ulega wątpliwości, iż nieadekwatność ocen nauczycielskich działań oraz obecność stereotypów myślowych w przestrzeni edukacyjnej stanowi barierę dla rozwoju **zdolności nauczycielskich**. Powszechny jest fakt obecności w strukturze organizacyjnej szkoły subiektywizmu ocen, stygmatyzacji *Inności* i stereotypów myślowych, a wytworom osób *zdolnych* nierzadko towarzyszy „etykieta” *Obcości*.

Owe stereotypy, które „rysują” zniekształcony „obraz” **zdolności nauczyciela**, stanowią niekiedy niewidzialny „mur” uniemożliwiający mu jego indywidualny rozwój. Mimo, iż intelekt i zdolności, powinny być powszechnie postrzegane, jako cechy osobowości pretendujące do miana szans i możliwości sukcesów edukacyjno – zawodowych, niejednokrotnie, obiegowe opinie stygmatyzujące **zdolnych nauczycieli** stanowią dla nich barierę braku zrozumienia, próg ludzkich ograniczeń i ułomności (naturalnych i ludzkich w swojej naturze). Szkoła, jako środowisko ich pracy i istniejące na jej płaszczyźnie relacje interpersonalne i opinie społeczne przypominają często swoisty „gabinet luster”, w którym **zdolny nauczyciel** jawi się, jako *Inny* i *Obcy* – nierozumiany i społecznie marginalizowany. Nierozumiany – nauczyciel zdolny niezwykle często wypala się w drodze do sukcesu pedagogicznego.

Szkoła jest miejscem spotkania **zdolnego nauczyciela** i jego ucznia oraz płaszczyzną rozwoju ich indywidualnych kompetencji, pasji i zainteresowań. Pedagogiczną rolę **zdolnemu nauczycielowi** wyznacza jego uczeń, którego zmysł obserwacji wnikliwie sąduje jego osobowość oraz mądrą praktykę pedagogiczną. To on staje się dla nauczyciela swoistym „papierkiem lakmusowym” jego kompetencji, działań i osiągnięć – bezpośrednim punktem odniesienia i weryfikacji dla **nauczycielskich zdolności**. Im bardziej zróżnicowana jest podmiotowość ucznia (*Inny*, nieznan, nieprzewidywalny, wyjątkowy, nietuzinkowy, przekraczający standardy edukacyjne, „trudny”), tym bardziej korzystna jest przestrzeń rozwoju (być może nieuświadomionych) uzdolnień pedagogicznych nauczyciela. *Inny* uczeń jest wyzwaniem dla kompetencji nauczyciela. „Nie będzie nowej świadomości w odniesieniu do problemów globalnych i ekologicznych, w odniesieniu do problemów demokratyzacji i integracji Europy, dopóki nie padną mury *nietolerancji*”

wobec ODMIENNOŚCI i RÓŻNORODNOŚCI także w edukacji” [M. R. Łukaszewicz, 2002, s. 38]. Jedynie pełna akceptacja *zdolności nauczyciela* i indywidualności ucznia staje

się przyczynkiem do budowania właściwego klimatu ich *spotkania* i podmiotowych relacji, których celem (zawsze) jest wyłuskanie tego, co jest najcenniejsze (w uczniu i nauczycielu) – diagnoza potencjału, poznanie potrzeb i pragnień, uznanie dla podmiotowości oraz rozwój indywidualności i możliwości każdego z partnerów relacji edukacyjnej.

Owo spotkanie z *Innym w edukacji*, akceptacja nieprzeciętności i wsparcie rozwoju indywidualności (zdolności, twórczych możliwości, innowacyjności) niezmiennie pozostaje wyzwaniem dla edukacji XXI wieku.

„*Błysk zrozumienia w oczach nauczyciela wyprowadził niejedno wybitnie uzdolnione dziecko z zaułku samotności*” [E. Landau, 2003, s. 161]. Nie ulega wątpliwości,

iż to od *zdolności nauczyciela* w stopniu znaczącym zależy rozwój zdolności jego uczniów, ponieważ jedynie *niekonwencjonalny* nauczyciel potrafi zaakceptować *Inność* swojego ucznia. Dlatego tak istotne wydaje się zrozumienie atrakcyjności i niezwyklej wartości osoby *zdolnego nauczyciela*.

Rozwój indywidualnych *zdolności nauczyciela* determinują określone konteksty osobowościowe (potrzeby i pragnienia, osobiste aspiracje, cele życiowe i zawodowe)

oraz okoliczności kulturowe i społeczne (relacje interpersonalne, prestiż zawodu nauczyciela, kultura lokalna i globalna, w której żyje i pracuje).

Sens życia człowieka wyznaczają jego naturalne potrzeby i pragnienia: fizjologiczne i psychiczne, tworzące swoistą hierarchię dążeń ich zaspokajania i realizacji. Urzeczywistnienie podstawowych potrzeb fizjologicznych i fizycznych (np. pragnienie odpowiednich warunków pracy i stabilności finansowej) przynosi nauczycielowi radość, jednak istotniejsza dla osobowości i psychiki nauczyciela jest realizacja potrzeb psychicznych: poczucia bezpieczeństwa, przynależności do grupy zawodowej i społecznej, sympatii i akceptacji w gronie pedagogicznym i uczniowskim, uznania

kompetencji i szacunku dla jego roli i funkcji. Zaspokajanie owych pragnień przynosi spokój, harmonię wewnętrzną – swoistą radość życia umożliwiającą mu samorealizację i rozwój

się jego marzeń i pasji i w konsekwencji dając mu osobiste szczęście [Zob.: C. Domański, 2006, s. 46-47, J. W. Eby, J. F. Smutny, 1998, s. 38-39]. Naturalną potrzebą nauczyciela

jest pragnienie społecznego uznania jego zdolności, kompetencji i umiejętności pedagogicznych. Satysfakcja osobista oraz realizacja wewnętrznych pragnień, indywidualnych marzeń daje nauczycielowi radość i prawdziwą wolność (poczucie *autonomii intelektualnej*). Spełnienie owych potrzeb prowadzi do *samorealizacji*, dzięki której nauczyciel zyskuje swobodę dydaktyczno-wychowawczą i niezależność *funkcyjną*, doświadcza autentycznej radości – osobistego szczęścia. Swobodę działania na rzecz nowatorstwa edukacyjnego umożliwia nauczycielowi bezpieczeństwo emocjonalne. Pozwala na wszechstronny, twórczy rozwój jego osobowości, umożliwiając mu nieskrępowane konstruowanie własnego profilu i stylu pedagogicznego. Z całą pewnością, o poczuciu bezpieczeństwa emocjonalnego nauczyciela stanowi przejrzystość należnych mu praw i obowiązków zawodowych, przyjazna i życzliwa atmosfera pracy, stabilność finansowa oraz udana współpraca z innymi. Ta, wręcz utopijna, sytuacja umożliwia nauczycielowi rozkwit umiejętności. Każdy chaos zaburzający nauczycielowi pracę dydaktyczno-wychowawczą (np. zmiana dyrektora szkoły, radykalna modyfikacja programu nauczania, nadmierna i zbyt szczegółowa kontrola pracy nauczyciela, krytykanctwo środowiskowe) wprowadza w jego pracę naturalny lęk i obawy, a życiowe paradoksy są dla niego źródłem poczucia zagrożenia.

Nauczyciel każdego dnia podlega wielu stanom emocjonalnym – własnym reakcjom na otaczającą rzeczywistość. *Emocje pozytywne* towarzyszące codzienności pracy nauczyciela – radość z wykonywanej pracy, uczucie pasji i zaangażowania, poczucie bezpieczeństwa i ufności – często determinują jego aktywność zawodową oraz pomagają

mu w pokonywaniu naturalnych barier w jego rozwoju intelektualno-zawodowym i w drodze

do mistrzostwa pedagogicznego. Poczucie mocy i siły może ułatwić nauczycielowi przekraczanie granic własnych możliwości oraz dać mu wiarę w umiejętności, na których może zbudować własną ekspresję pedagogiczną. Doświadczane przez nauczyciela *emocje negatywne*, takie jak lęk i niepokoje, frustracja czy złość, niezwykle często rozpraszają myśli i uwagę, prowadząc do stanu niezdolności do

koncentracji na wykonywanych czynnościach i zadaniach. Zaburzają one często poczucie bezpieczeństwa i ładu psychicznego, jakże potrzebnych do sprawnego funkcjonowania w życiu prywatnym i zawodowym [M. Csikszentmihalyi, 1998, s. 43]. Długotrwanie doświadczane, prowadzą do apatii, marazmu i stagnacji, a w konsekwencji sprzyjają biernej postawie w życiu prywatnym a w pracy pedagogicznej przyjmują postać *wypalenia zawodowego*.

Zdolny nauczyciel, z tytułu jego *Odmienności*, jest często nieakceptowany przez innych nauczycieli – niejednokrotnie stając się „niewolnikiem” oczekiwań towarzyskich „krępujących” go „trybami” zunifikowanych wymagań i standardów działania.

Ponieważ „(...) od jakości oświaty zależy sprostanie nowym wyzwaniom cywilizacyjnym i kulturowym, to za dalsze losy ludzkości (...) w dużej mierze współodpowiedzialny jest nauczyciel” [M. S. Szymański, 2005, s. 80]. W rękach nauczyciela spoczywa odpowiedzialność za przyszłość edukacyjną każdego rocznika uczniów, ich dalsze losy zawodowe i ukierunkowanie życiowe, ich teraźniejszą i przyszłą rolę społeczną. Natomiast w szerszej perspektywie społecznej kraju, w przestrzeni kulturowej i obywatelskiej, działalność edukacyjna nauczycieli w polskich szkołach jest obciążona odpowiedzialnością za przyszłość wszystkich Polaków. Według K. Duraj – Nowakowej współczesna cywilizacja stawia nauczycielom coraz większe wymagania, a w ich roli społecznej i funkcji zawodowej pokłada się coraz większe nadzieje. Niejednokrotnie jednak narzucane nauczycielom obowiązki zawodowo-społeczne są nieproporcjonalne do posiadanych przez nich umiejętności, kompetencji, a oczekiwania społeczne wobec nich są nieporównywalne z prestiżem społecznym ich zawodu: „Pogłębia się dysproporcja między możliwościami nauczycieli a stawianymi im wymogami społecznymi, związanymi z uzależnieniem skuteczności działalności pedagogicznej od postępu nauki, od zmian społecznych, co z kolei wywołuje narzucanie nauczycielom nowych obowiązków, daleko wykraczających poza ich dotychczasowe wiadomości i umiejętności (...)” [K. Duraj – Nowakowa, 2000, s. 79]. Oczekiwania społeczne w stosunku do nauczycieli dotyczą przede wszystkim ich kompetencji oraz skuteczności realizacji zadań edukacyjnych, wywiązywania się z obowiązków zawodowych i umiejętności wypełniania „misji” zawodowej – roli

w przestrzeni społecznej, w środowisku lokalnym. Realizacja zadań edukacyjnych oraz skuteczność działalności pedagogicznej nauczycieli przypomina „współzależność” opartą na zasadzie suwerenności jej podmiotów - porażka ucznia stanowi klęskę nauczyciela, natomiast brak kompetencji nauczyciela znajduje swoje odzwierciedlenie w braku sukcesów szkolnych ucznia. Nauczyciel ma za zadanie przygotować następnego pokolenia do życia w erze nowych technologii, w cywilizacji wiedzy i przemiany, w społeczeństwie *fast* – natychmiastowych rezultatów (których również oczekuje się do nauczyciela). Warto byłoby rozważyć kwestię: *jakże często nauczycielom przypisuje się zadania i cele wykraczające daleko poza ich możliwości? Czy na karb odpowiedzialności nauczycieli nie „przenosi się” niepowodzeń systemu oświatowego? Czy, oczekując od nauczycieli natychmiastowych rezultatów ich pracy nie „słyca” się doniosłości ich roli społecznej – działalności długofalowej i niezwykle trwałej – działalności „jutra”?*

Życie każdego człowieka i jego codzienną egzystencję wyznaczają liczne, niezwykle zróżnicowane konteksty: biologiczne, osobowościowe, społeczne, ekonomiczne, kulturowe... itd. Nauczyciel „zanurzony” jest w okolicznościach tzw. *sfer* prywatnej oraz tzw. *sfer publicznej*, jest od nich zależny, często w sposób nieuświadomiony podlega ich wpływom. Określone okoliczności nadają kierunek i sens jego działaniom, determinując często jego wybory życiowe, edukacyjne, zawodowe. Owe zróżnicowanie perspektyw życiowych nauczyciela oraz współzależność, powtarzalność i jednocześnie nieprzewidywalność pewnych okoliczności, kształtuje jakość, wartość i charakter jego pracy, determinuje niekiedy jego osobisty rozwój. Nie ulega wątpliwości, iż rozwój *zdolności nauczyciela* oraz jego pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa uwarunkowane są kontekstem społecznym – relacjami z innymi ludźmi: gronem pedagogicznym, uczniami i rodzicami. Nawet, jeżeli nauczyciel niekiedy ucieka w samotność (nie bez powodu!) lub czuje się osamotniony, nigdy nie jest „samotną wyspą”, a o jego wyjątkowości i nieprzeciętności zawsze stanowią *inni ludzie*, którzy obserwują, oceniają, niejednokrotnie pozwalając sobie na osądy (jego zdolności, osobowości, działalności, wyborów, sukcesów, porażek, itp. itd.). Swoistą „grupę odniesienia” dla oceny *zdolności nauczyciela* stanowi lokalne środowisko społeczne, w którym przebywa,

kształci się, funkcjonuje zawodowo, a więc: 1) miejsce pracy – szkoła, 2) społeczność lokalna – grono pedagogiczne i uczniowskie, 3) regionalna kultura i historia jego miejsca zamieszkania: miasta, miasteczka

i wsi. To najbliższe otoczenie społeczne jest dla nauczyciela punktem odniesienia dla jego życiowej egzystencji, jednostkowych pragnień i realizacji indywidualnych celów, natomiast jego ufność i pewność siebie wynikać będą między innymi z poczucia zrozumienia w oczach innych, życzliwości dla jego osoby oraz akceptacji jego wyjątkowości.

Zdolności i *twórczość* nie są cechami powszechnymi. *Zdolny* i *Wybitny* to niejednokrotnie *Inny* i *Odmienny*, *Odszczepieniec*, *Dziwak* i *Samotnik*.

Założenia współczesnej myśli pedeutologicznej akcentują tezę, iż każdy nauczyciel powinien być zdolny, twórczy, kreatywny, a jego działania charakteryzować powinna innowacyjność, ale czy znajduje to swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości edukacyjnej? Czy polska szkoła wspiera *zdolnych nauczycieli*, dążących do autonomii i samorealizacji? Potrzeby i niepokoje *zdolnego nauczyciela* umykają uwadze współczesnym postulatом edukacyjnym, ustawom, rozporządzeniom... opinii publicznej i świadomości społecznej. *Nauczyciel zdolny* „ginie” w przestrzeni stereotypów i błędnych ocen oraz obecnej w przestrzeni edukacyjnej konwencji realizowanych zadań i postulowanych celów.

BIBLIOGRAFIA:

1. Beauvale A., *Zdolności*. W: Siuta J. (red.), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005.
2. Chruszczewski M. H., *Profile uzdolnień*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
3. Csikszentmihalyi M., *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, tłum. B. Odymała, Wydawnictwo WAB i CIS, Warszawa 1998.
4. Domański C., *W świecie hierarchii potrzeb*, „Charaktery” 4/2006.

5. Duraj – Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, Kraków 2000.
6. Eby J. W., Smutny J. F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, tłum. K. Konarzewski, Wydawnictwo *WSiP*, Warszawa 1998.
7. Glass L., *Wspaniali ludzie*, tłum. B. Józwiak, Dom Wydawniczy *REBIS*, Poznań 2004.
8. Keil J., „Szukaj własnej drogi”. *Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: Kotusiewicz A. A. (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*, Wydawnictwo *Trans Humana*, Białystok 2000.
9. Landau E., *Twoje dziecko jest zdolne*, tłum. T. Szafranski, Instytut Wydawniczy *PAX*, Warszawa 2003.
10. Łukaszewicz R. M., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
11. Łukaszewicz R. M. *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wydawnictwo *Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne*, Wrocław 2002.
12. Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1995.
13. Pietrański Z., *Czy dzieci można nauczyć mądrości?* W: Partyka M. (red.), *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Wydawnictwo *CMPP-P MEN*, Warszawa 2000.
14. Różewicz T., *Ocalony*. W: Rajca A., Polanicki J. (red.), *Poezja polska. Antologia*, Wydawnictwo *SARA*, Warszawa 2001.
15. Siekańska M., *Koncepcja zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*. W: Sękowski A. E. (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe *PWN*, Warszawa 2004.
16. Szmyd K., Uberman M., *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*. W: Muchacka B., Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, Kraków 2008.
17. Szuman S., *Talent pedagogiczny*. W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*, Wydawnictwo *PZWS*, Warszawa 1959.
18. Szymański M. S., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. W: Hörner W., Szymański M. S. (red.), *Nauczyciel i kształcenie*

nauczycieli. Zmiany i wyzwania, tłum. M. S. Szymański, D. Sztombryn, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Ewa Ryś

Rozwój i socjalizacja emocji we wczesnym dzieciństwie

1. Wstęp

Zdaniem badaczy prawidłowy przebieg rozwoju dziecka oparty jest na bliskich więziach z innymi, w pierwszym roku życia z jedną osobą, którą w tym czasie na ogół jest matka (Czub M., 2005, s. 49). Rozwój sfery emocjonalnej ściśle związany jest z rozwojem społecznym, który osadzony jest na więziach międzyludzkich. W dzieciństwie można wyodrębnić kilka faz życia (wiek niemowlęcy - do końca 1 roku życia; poniemowlęcy – 2 i 3 rok życia; przedszkolny – od 3/4 do 6/7 roku życia; szkolny – od 6/7 do 10/12 roku życia), a w każdej z nich wskazać najważniejsze

procesy rozwojowe, które są kluczowe dla jakości nie tylko danego etapu rozwojowego, ale też stanowią istotne zasoby do radzenia sobie przez daną osobę w przyszłości (Brzezińska, 2005). Poprzez relacje społeczne dziecko zdobywa umiejętności do przystosowania się i radzenia sobie w życiu. Nabywa m.in. kompetencje do: trafnego spostrzegania, oceniania i wyrażania emocji (np. zdolność rozpoznawania emocji u siebie i innych; zdolność adekwatnego wyrażania emocji; zdolność rozróżniania prawdziwych i fałszywych przekazów emocjonalnych), znajdowania dostępu do emocji i wzbudzania ich (np. przekierowywanie własnego myślenia na podstawie uczuć związanych z obiektami; wzbudzanie i naśladowanie emocji; posługiwanie się emocjami w celu ułatwienia sobie rozwiązania problemów), rozumienia emocji i posługiwania się wiedzą na ich temat (np. rozumienie powiązań między emocjami; postrzeganie przyczyn i następstw emocji; rozumienie i przewidywanie sekwencji emocji) oraz regulowania emocji (np. otwieranie się na uczucia; kontrolowanie i zastanawianie się nad emocjami; świadome wywoływanie emocji; kierowanie własnymi i cudzymi emocjami) (Salovey i wsp., 2005, s. 638). Występujące w kulturze informacje na temat emocji, język emocji i reguły emocjonalne wykorzystywane są w interakcjach rodziców z dziećmi i stają się „częścią procesu socjalizacji emocji”, czyli procesu nabywania wiedzy o tym, „które sytuacje wzbudzają jaką emocję, jak różne emocje są wyrażane w społecznie akceptowany sposób i jak reagować na ekspresje emocjonalne innych ludzi” (Hess, Kirouac, 2005, s. 480). Socjalizacja emocji we wczesnym dzieciństwie ma fundamentalne znaczenie dla późniejszych zdolności dziecka do radzenia sobie z emocjami (Greenberg, Snell, 1999, s. 184).

2. Rozwój i socjalizacja emocji w wieku niemowlęcym

Wyniki badań naukowych związanych z obserwowaniem zachowania i ekspresji emocjonalnej niemowląt pozwalają na uchwycenie procesu wyłaniania się emocji w tej fazie życia. Przyjmuje się, że w momencie narodzin dziecko przejawia dwubiegunowe życie emocjonalne, tzn. dyskomfort (płacz, drażliwość) i zadowolenie (sytość, zwracanie uwagi, wrażliwość na otoczenie) (Lewis M., 2005, s. 345). Przed trzecim miesiącem życia pojawiają się emocje: **radość**, **zainteresowanie** (uśmiechanie się, radość/podniecenie na widok np. znajomych, czy nieznanymi twarzy), **smutek** (np. przerwanie przez matkę interakcji z dzieckiem), **wstręt** (wypluwanie niesmacznych

rzeczy). Między czwartym a szóstym miesiącem życia u dzieci pojawiają się emocje: **złość** (reakcja na pokonywanie przeszkody), **strach** (reakcja na obcych), **zaskoczenie** (reakcja na naruszenie oczekiwań, albo ich potwierdzenie).

W wieku niemowlęcym najważniejsze z punktu widzenia rozwoju jest **formowanie się przywiązania**, czyli osobliwego „związku społecznego pomiędzy dzieckiem i jego najważniejszym opiekunem” (Czub T., 2005, s. 68). W relacjach z opiekunem, który jest wrażliwy na potrzeby dziecka, zdobywa ono informacje pozwalające z jednej strony na poczucie bezpieczeństwa, z drugiej na powstawanie podstawowych przekonań dotyczących zarówno świata, jak i siebie. Wrażliwy opiekun sprawia, że w pierwszych trzech miesiącach życia dziecko uzyskuje informacje, iż jest ważne, świat przyjazny, a pobudzenie psychofizjologiczne może być obniżone dzięki bliskiej osobie. W drugim kwartale życia dziecko nie jest jeszcze zdolne do regulacji emocji, ale w wyniku **sekwencji zachowań przywiązaniowych** nabywa zdolność do osiągnięcia oraz utrzymania bliskości z drugą osobą, a następnie do zróżnicowania także bliskich osób. W tym czasie dziecko potrafi już inicjować interakcje społeczne z opiekunem m.in. uśmiechając się, wokalizując. Prawidłowe odczytywanie i zaspakajanie potrzeb dziecka pozwala na podwyższanie gotowości do eksploracji i kontaktów z innymi, co wzbogaca rozwój społeczny i poznawczy dziecka oraz przyczynia się do kształtowania się u niego elastycznego i adaptacyjnego systemu nerwowego. W trzecim kwartale życia ma miejsce konsolidacja przywiązania, dająca dziecku poczucie bezpieczeństwa. Emocjonalna bliskość z matką pozwala na utrwalanie więzi, dzięki czemu dziecko na tym etapie rozwojowym potrafi intencjonalnie kierować komunikaty, podejmować celowe działania, aby nawiązać kontakt z innymi, oraz zmieniać swoje zachowanie. Charakter przywiązania odgrywa istotną rolę także w formowaniu się sposobu radzenia sobie z trudnościami. W literaturze przedmiotu wskazuje się na **związek między funkcjonowaniem emocjonalnym dziecka a wzorcami przywiązania**. Najogólniej wzorce te można podzielić na bezpieczne i pozabezpieczne (Czub M., 2005, s. 57).

Wzorzec bezpieczny występuje wtedy, gdy matka jest wrażliwa na potrzeby dziecka, dostępna, responsywna (Tamże). W budowanych przez nią relacjach dziecko zdobywa pozytywne informacje o sobie i świecie. Badania ujawniają, że w przyszłości dziecko takie ma tendencję do uznawania, że pobudzenie emocjonalne nie oznacza

negatywnych stanów i może być opanowane przez odpowiednie działania, w sytuacjach trudnych należy poszukiwać rozwiązania, gdyż są one do przezwyciężenia, potrafi rozróżniać stany emocjonalne i odpowiadające im ekspresje emocji u innych i u siebie.

Wśród **wzorców pozabezpieczanych** wymienia się wzorzec ambiwalentny, unikający i dezorganizację wzorca. **Wzorzec ambiwalentny** charakteryzuje się tym, że matka, czy opiekun, wywołuje u dziecka poczucie niepewności, będące konsekwencją tego, że potrzeby dziecka czasami są prawidłowo (matka opiekuńcza), a czasami nieprawidłowo (matka oddalona, skoncentrowana na sobie) zaspakajane przez nią (por. Czub M., 2005, Czub. T., 2005). Dziecko staje się zahamowane, niepewne siebie i niepewne kontaktów z innymi osobami (także z matką), lękliwe w sytuacji separacji z opiekunem, pojawiają się u niego zmienne nastroje, np. złość, grymaszenie. Dziecko uczy się manipulować emocjami, aby zwrócić na siebie uwagę innych, wykazuje skłonność do dostosowywania własnej emocjonalności do innych, nie rozumiejąc doświadczanych emocji nie bierze na siebie odpowiedzialności za regulowanie swoich stanów wewnętrznych. **Wzorzec unikający** wiąże się z brakiem fizycznej i psychicznej dostępności do matki, bądź opiekuna, czego konsekwencją jest brak możliwości odpowiedniego zaspokojenia potrzeb dziecka (Tamże). Matka może np. nie zauważać, albo błędnie interpretować, sygnały dziecka o jego dyskomforcie, może nie nawiązywać kontaktów z dzieckiem, odwracać jego uwagę od siebie, może być intruzywna (sama decyduje o tym, czego dziecku potrzeba), może nie być zdolną do bliskości emocjonalnej z dzieckiem, a czasami odrzuca emocjonalnie dziecko. W relacjach opartych na wzorcu unikającym dziecko nie rozumie zachowania innych, spodziewa się z ich strony odrzucenia, zranienia, stara się unikać bliskiego kontaktu z matką, ujawnia zachowania obronne, nie ujawnia uczuć dystresu i złości, pojawia się u niego tendencja do hamowania ekspresji emocjonalnej (zwłaszcza lęku i złości), albo do prezentowania fałszywych afektów, jeśli to pozwala mu zaspokoić własne potrzeby. Dziecko nie potrafi rozpoznawać też własnych emocji. Tego rodzaju doświadczenia mogą prowadzić do tego, że w przyszłości osoba będzie nadmiernie kontrolować własne emocje, będzie mieć niskie poczucie własnej wartości, świat i innych postrzegać jako jej zagrażający. **Dezorganizacja wzorca** to taki typ relacji, w których dziecko doświadcza przemocy, albo boi się opiekuna, co powoduje u niego lęk przed innymi i dezorientację w kontaktach z nimi (Tamże). Efektem takich doświadczeń stają się zakłócenia m.in. w poznawczym i emocjonalnym funkcjonowaniu dziecka. Dziecko postrzega świat jako

niebezpieczny, jest lękliwe, nie potrafi regulować swoich emocji, pojawia się u niego wewnętrzny konflikt między dążeniem a unikaniem. W przyszłości u takiej osoby mogą pojawić się m.in. nieprawidłowe relacje z opiekunem, agresja wobec rówieśników, brak emocjonalnych kontaktów z rówieśnikami, zaburzenia psychiczne, np. opozycyjno-buntownicze, dysocjacyjne, lęk i reakcje depresyjne (Czub T., 2005, s. 80).

Badania Bowlby'ego i Maina, Cassidy wskazują na istnienie biologicznych predyspozycji u niemowlęcia do zachowań w relacjach bliskości z opiekunem polegających m.in. na tym, że dziecko uczy się przystosowywać swoje reakcje do opiekuna w oparciu o obserwacje jego reakcji, aby ułatwić zbliżenie z opiekunem (Saarni, 1999, s. 92). Dzieci mające poczucie bezpiecznego przywiązania z opiekunami są odważniejsze w rozszerzaniu swojej przestrzeni społecznej, negatywne emocje (np. złość, strach) wiążą z troskliwością i opiekuńczością matki, potrafią regulować emocje oraz odpowiednio reagować na frustracje i sytuacje konfliktowe, są w stanie eksplorować emocje. Natomiast dziecko mające poczucie pozabezpieczonego przywiązania, np. w sytuacji kiedy jest odrzucane przez opiekunów, gdy u nich szuka złagodzenia napięć, w swoich działaniach jest „podszyte lękiem”. Uczy się, że część emocji ma charakter nieakceptowanych, niebezpiecznych, dziecko minimalizuje ekspresję emocji w ich obecności. Cassidy wskazuje na wyniku badań, które ujawniły, że „niemowlęta z poczuciem niepewnego przywiązania wchodzą w aktywną interakcję z matkami wtedy, gdy nie są spięte i nie wymagają opieki. Jednak kiedy doznają emocjonalnego stresu, starają się tłumić w sobie negatywne emocje, by podtrzymać zaangażowanie w interakcję ich opiekuna” (Tamże, s. 93). Konsekwencją tego jest pojawienie się trudności w nawiązywaniu bliskich relacji z innymi.

W pierwszym roku życia następuje stopniowy rozwój kompetencji emocjonalnych w zakresie **regulacji emocji** (np. samouspakajanie, które związane jest z kołysaniem i karmieniem; regulacja uwagi, pozwalająca na uspakajanie się w sytuacji stresującej; poleganie na opiekunie); **ekspresji emocji** (np. utrzymywanie uwagi; ujawnianie emocji wstrętu jako reakcji na nieprzyjemny smak, czy zapach; uśmiech w odpowiedzi na głos pojawia się wieku czterech tygodni życia, smutek i gniew w wieku około czterech miesięcy, strach w wieku około dziewiątego miesiąca życia); **zarządzania związkami emocjonalnymi** (np. zdolność rozróżniania u innych emocji pozytywnych i negatywnych; zamiana ról – zabawa w „a kuku”; odniesienia społeczne polegające na

zdolności do okazywania odpowiednich emocji w różnych sytuacjach) (Carr, 2009, s. 143 – 144).

3. Rozwój emocji w wieku poniemowlęcym

W wieku poniemowlęcym procesy rozwojowe skoncentrowane są wokół kształtowania się u dziecka autonomii, niezależności, samoaktualizacji (Appelt, 2005, s. 129). Najistotniejszym osiągnięciem rozwojowym tego etapu życia jest rozwój mechanizmów samoregulacji, rozumianej jako „zinternalizowana umiejętność regulowania emocji, uwagi i zachowania w odpowiedzi na wewnętrzne i zewnętrzne sygnały”, przez którą rozumie się: odraczanie gratyfikacji, hamowanie zachowań impulsywnych, zorganizowane działanie w sytuacji zadaniowej (Wojciechowska, 2005, s. 132). Samoregulacja zależy m.in. od zdolności do różnicowania własnych emocji (zwłaszcza negatywnych) i jest rozpatrywana w kontekście samokontroli (Tamże, s. 133). Samokontrola emocji ujawnia się w umiejętnościach dziecka do różnicowania, identyfikowania i interpretowania emocji, które prowadzą do sposobu samoregulacji zachowań u dziecka. Kontrola własnych zachowań u dziecka obejmuje: 1) kontrolę hamowania impulsów (utrzymanie stabilności własnych motywów); 2) kontrolę zachowań w sytuacji pokusy (utrzymanie celu); 3) poziom wycofania zaangażowania w czasie własnej aktywności (utrzymanie kontroli impulsów niezwiązanych z zadaniem) (Tamże, s. 133 – 135). Wprawdzie źródła samoregulacji tkwią w biologicznie usytuowanych procesach regulacji emocji (np. poziom aktywności, reaktywność emocjonalna, gotowość do łagodzenia własnych stanów emocjonalnych), ale sposób ich rozwoju współwarunkowany jest przez odnoszenie się dziecka do sposobów regulacji emocji u jego opiekunów. W tym czasie następuje też u dziecka rozwój **regulacji emocji**, szczególnie w zakresie kontrolowania impulsów (m.in. frustracji, gniewu, dystresu), kontrolowania emocji (tłumienie przejawów emocji, wpływanie na emocje cudze i własne; dziecko potrafi wyjaśnić własny stan emocjonalny i uzyskać pomoc od innych; dziecko potrafi manipulować swoimi i cudzymi emocjami, np. poprzez podejmowanie działań skierowanych na unikanie kary; dziecko potrafi pocieszać innych, żartować); dzielenia się swoimi pozytywnymi doświadczeniami (informowanie opiekunów co je cieszy, co lubi, że ich kocha), co prowadzi do ubogacania jego intymności w bliskich związkach interpersonalnych (Dunn 1999, s. 297).

Między drugim a trzecim rokiem życia, w wyniku rozwoju poznawczego dziecka, pojawiają się u niego umiejętności wyrażania nowych emocji, jak duma, wstyd, poczucie winy, zazdrość, zakłopotanie (Tamże, s. 296). Od około drugiej połowy drugiego roku życia wyłania się u dziecka świadomość, albo samoświadomość (związane ze zdolności do rozpoznawania siebie), co prowadzi do umiejętności wyrażania nowego rodzaju emocji, które nazywane są **emocjami samoświadomościowymi** (Lewis M., 2005, s. 357). Wśród emocji samoświadomościowych wyróżnia się **zakłopotanie, empatię, zazdrość**. M. Lewis zaznacza, że warunkiem pojawienia się tych emocji jest samoświadomość, ale nie wymagają one zdolności do samooceny. Emocje samoświadomościowe z jednej strony są efektem zmian poznawczych, z drugiej zaś pozwalają na rozwój rozumienia sytuacji społecznych, rozumienia innych ludzi i samego siebie, wzrost samoświadomości i refleksyjności.

W trzecim roku życia u dziecka wyłaniają się tzw. **ewaluacyjne emocje samoświadomościowe**, a wśród nich **wstyd i poczucie winy** (Tamże, s. 358). Rozwój procesów poznawczych, m.in. kategoryzacji, klasyfikacji, rozumowania, prowadzi do pojawiania się określonych emocji (Tamże, s. 345). Jak podaje M. Lewis u dziecka poniżej 24 miesiąca życia nieudana próba wykonania zadania powoduje smutek, a u dziecka starszego prawdopodobnie np. wstyd. Emocja wstydu wymaga pojawienia się u dziecka takich procesów poznawczych, które pozwalają mu oceniać własne działanie z punktu widzenia jakiegoś standardu, i stwierdzić, że zakończyło się ono porażką (Tamże, s. 346). Standard może mieć charakter zewnętrzny (np. sankcje czy pochwały ze strony rodziców), bądź wewnętrzny (własne standardy dziecka). Ocena własnego zachowania w kategoriach sukcesu, bądź porażki, wysyła sygnał do „ja”, a efektem tego staje się autorefleksja, która z kolei staje się przyczyną autoatrybucji i określonych emocji towarzyszących tym refleksjom (Lewis M., 2005, s. 784). Ewaluacyjne emocje samoświadomościowe wyłaniają się w wyniku uruchomienia dwóch procesów poznawczych: 1) uczenia się i rozumienia wzorców zachowań zawartych w normach, zasadach i celach; 2) oceny działań, myśli, uczuć w odniesieniu do norm, zasad i celów (Tamże, s. 785).

Warto zwrócić uwagę na szczególne znaczenie w rozwoju dziecka pojawienia się emocji wstydu, gdyż wiąże się to ze wzrostem umiejętności samoregulacji oraz

kontrolowania przez dziecko zachowań w relacjach z innymi ludźmi (Wojciechowska, 2005, s. 144). Ujmując emocje jako schemat wydarzeń można przyjąć, że wstyd staje się czynnikiem pośredniczącym między wydarzeniem poprzedzającym a jego rezultatem, który „wiąże się z naruszeniu zaburzającym relacje między Ja a inną osobą, **z którą Ja łączy ważna i cenna więź**” (White, 2005, s. 64). Wstyd powstaje wtedy, gdy naruszone zostają granice społeczne, albo relacje interpersonalne oparte na szacunku i dystansie, a w wyniku niespełnienia oczekiwań innych dochodzi do wycofania się lub unikania (Tamże, s. 65). Emocja ta wiąże się ze społeczną prezentacją „ja”.

Adaptacyjne oddziaływanie wstydu wiąże się z tym, że hamując aktualne zachowania dziecka prowadzi do zwrócenia jego uwagi na wewnętrzne doznania związane z tą sytuacją. Wstyd interpretowany jest jako kombinacja: a) rozczarowania – smutku (z powodu siebie samego), na skutek zachowania, które przez siebie, bądź innych traktowane jest jako nieodpowiednie; b) złości (na siebie) oraz c) strachu przed konsekwencjami za takie zachowanie (Turner, Stets, 2009, s. 34 – 35). Emocja ta włączana jest do kategorii „smutek”, do której należą takie pojęcia jak cierpienie, rozczarowanie, osamotnienie, współczucie, a metaforą jej jest „publiczne zdemaskowanie” (Whait, 2005, s. 67). Zdaniem Shott wstyd przypisywany jest pobudzeniu fizjologicznemu, które pojawia się jako skutek oceny własnego zachowania jako wadliwego i nieudolnego prezentowania siebie, w kontekście bycia niekompetentnym (Turner, Stets, s. 126). Charakterystyczne cechy ujawniania wstydu to zahamowanie ekspresji mimicznej, opuszczona głowa, zwieszona ramiona, czasami dezorganizacja działania oraz procesów myślowych (Wojciechowska, 2005, s. 145). Doświadczenie wstydu to przeżywanie bólu emocjonalnego. Zdaniem H. Lewis istnieją dwa rodzaje wstydu, tzn. wstyd jawny (niezróżnicowany) i wstyd okrężny (Kemper, 2005, s. 79). Wstyd jawny polega na maskowaniu, ukrywaniu go przed innymi i sobą i najczęściej objawia się zaburzeniami mowy (np. jąkanie się, powtarzanie, długie przerwy w wypowiedzi), opuszczaniem głowy, odwracaniem wzroku, rumieńcami, cichym mówieniem. Często towarzyszy tym zachowaniom określanie siebie w kategoriach „<głupi>, <niemądry>, <nieudolny>, <niedorzeczny>, <niepewny>” (Tamże). Wstyd okrężny wiąże się z „obsesją, która dotyczy przykrego wydarzenia, zaabsorbowania nim, brakiem możliwości skoncentrowania się na przebiegu działania. „Osoby, które odczuwają wstyd, chcą się ukryć, zniknąć lub uciec z sytuacji” (Turner, Stets, 2009, s. 196). Pragnienia ukrycia się, zniknięcia, śmierci, to bardzo bolesne i

negatywne stany, które prowadzą do „zakłócenia bieżącego zachowania, splątania myśli i do niemożności mówienia. Fizycznym objawem towarzyszącym wstydu jest skurczenie ciała – jak gdyby w celu zniknięcia sprzed własnych oczu i sprzed oczu innych ludzi. Ten stan emocjonalny – całościowy zamach na własne Ja – jest bardzo intensywny, dlatego wszystko, co człowiek może zrobić to, to próba uwolnienia się od tego stanu. Ponieważ jednak jest to jest to całościowy zamach na własne Ja, ludzie mają trudności z pozbyciem się tej emocji” (Lewis M., 2005, s. 787). U dziecka wstyd ujawnia się w zmianie zachowania i w skierowaniu uwagi na wewnętrzne doznania, co prowadzi m.in. do prowadzenia przez dziecko analiz wewnętrznych przeżyć własnych i innych ludzi (Wojciechowska, 2005, s. 145).

Do **nieadaptacyjnych oddziaływań wstydu** należy m.in. uruchamianie przez dziecko wzorców ochrony przed wstydem (wycofanie się; unikanie; atakowanie „ja”; atakowanie innych), które wprawdzie łagodzą doznania, ale nie prowadzą do zmiany w zachowaniu (Tamże, s. 147). Wycofanie się jest działaniem skierowanym na wyizolowanie się (fizyczne i psychiczne) w celu uniknięcia doznawania wstydu w relacjach z bliską osobą. Konsekwencją zastosowania wzorca wycofania się jest koncentracja na sobie, na przeżyciach, co prowadzić może do odzyskania równowagi, albo do zdominowania myślenia negatywnymi ocenami siebie i własnej przyszłości. Unikanie ma na celu ochronienie się przed przeżywaniem wstydu poprzez „zatuszowanie go, zabezpieczenie przed nim lub ominięcie go” (Tamże). W rezultacie takiego działania dziecko może przyjmować postawę skromności, albo mieć poczucie ogromnej niedoskonałości, a działania jego nastawione są na kompensację lub podniesienie samooceny. Atakowanie „ja” ma na celu utrzymanie więzi z innymi w ogóle i prowadzi do akceptowania negatywnych ocen siebie (nieśmiałość, błaznowanie), albo ma na celu utrzymywanie więzi z innymi przeżywającymi wstyd i prowadzi do akceptowania wstydu u innych, bez takiej akceptacji w stosunku do własnej osoby. Atakowanie innych ma na celu działania nastawione na poniżanie innych w celu poprawy własnego samopoczucia. Wstyd jest traktowany jako efekt intencjonalnie podejmowanych wobec dziecka zachowań przez inne osoby, może też prowadzić do działań odwetowych, w formie werbalnej lub fizycznej, które pozwalają dziecku zachować równowagę wewnętrzną. Doświadczanie wstydu w negatywnym wymiarze może prowadzić u dziecka do przeżywania poczucia zagrożenia, zachowań typu obronnego, wycofywania się, obniżania samooceny, utraty pozytywnych więzi z

innymi, czy utraty zaufania do innych i siebie (poczucie zwątpienia). Zdaniem Golemana wstyd najczęściej prowadzi do zachowań obronnych, gdyż poprzedza wykluczenie społeczne (Goleman, 2007, s.162). Według Tangney wstyd należy do kategorii „emocji samoświadomych” (odnoszą się do jaźni w zestawieniu z jakimś standardem jaźni, albo zachowania), których specyfika wiąże się z tym, że osoby ich doświadczające dokonują oceny własnych myśli, uczuć, działania z punktu widzenia swoich celów (Turner, Stets, 2009, s. 195). Rozważając z kolei wstyd w kontekście emocji moralnych badacze wskazują, że często jest tak, iż afekt ten motywuje działania o kierunku negatywnym. Na przykład H. Lewis stwierdza: „[d]oświadczenie wstydu dotyczy bezpośrednio jaźni, która jest ośrodkiem oceny” (Lewis H., 2005, s. 196). Według M. Lewisa doświadczanie wstydu prowadzi do atrybucji globalnych, czyli w sytuacji, gdy ktoś np. ocenia własne zachowanie jako złe dokonuje generalizacji na siebie, jako złego człowieka. M. Lewis stwierdza: „Atrybucja całościowa dotyczy skłonności jednostki do koncentrowania się na całości Ja. Niektórzy ludzie w wypadku niewłaściwego zachowania niekiedy skupiają się na całości Ja – wyrażają samoocenę za pomocą zwrotów takich, jak: <Skoro tak postąpiłem, jestem niedobry (lub dobry)>. Szczególne znaczenie ma tu rozróżnienie między samoobwinianiem się charakterologicznym i behawioralnym. W takich wypadkach Ja jest zarówno przedmiotem, jak i podmiotem zainteresowania. Ja zostaje uwikłane w Ja. Dzieje się tak, ponieważ ocena Ja dokonywana przez Ja jest całościowa. Nie ma żadnej drogi wyjścia. Uwaga skupia się nie na zachowaniu jednostki, ale na całości Ja” (Lewis M., 2005, s. 786). Totalna koncentracja na sobie, a nie na własnych czynach, prowadzi do poczucia zagubienia, braku koncepcji zmiany zachowania, „z obszaru czynu przenosimy się do ukrycia lub znikamy” (Tamże). Dlatego też wstyd prowadzi do niskiej samooceny, poczucia niskiej wartości siebie, bezsilności, przygnębienia, lęku. Osoby doświadczające wstydu odczuwają też depresję, rozszczępienie „ja” (Tamże, s. 792). Wstyd zakłóca proces współczucia z innymi, sprzyja powstawaniu dystansu między osobą doświadczającą tę emocję a innymi, izolowaniu się od innych. Sprzyja powstawaniu emocji gniewu, agresji, przemocy. Tangney i Dearing stwierdziły istnienie zależności między tonem emocjonalnym u dzieci 10 – 11 – letnich (piąta klasa szkoły podstawowej) a późniejszymi (w wieku 18 lat) zachowaniami problematycznymi, jak np. narkotyzowanie się, próby samobójcze, czy niższymi aspiracjami edukacyjnymi, bądź niższym zaangażowaniem się w działania na rzecz wspólnoty (Turner, Stets, 2009,

s. 199 – 2000). Prawdopodobnie nieproduktywny i nieprzystosowawczy charakter emocji wstydu wiąże się z tym, że jest to bardzo intensywna, negatywna, przykra emocja, która daje poczucie bycia obnażonym ze swoich niekompetencji, niedoskonałości, słabości, a ludzie, którzy jej doświadczają mają tendencję do przesadnego samoobwiniania siebie i często w celu chronienia siebie przed odczuwanym cierpieniem wycofują się z działania, „zachowują ciszę”, albo ujawniają „fałszywą dumę” i wrogość (Tamże, s. 185). Scheff stwierdził, że wyparcie wstydu wywołuje złość i wrogość, co przekłada się na zaburzenie relacji interpersonalnych, które pozbawione są szacunku i solidarności.

Poczucie winy jest emocją zaliczaną do kategorii emocji samoświadomościowych oraz do emocji moralnych. Po raz pierwszy, w perspektywie rozwojowej, emocję tę przedstawił Z. Freud, jako nieświadome, gwałtowne cofnięcie się do wczesnego dzieciństwa w wyniku obaw przed ukaraniem, albo przed porzuceniem przez rodziców (Hoffman, 2006, s. 110). Połączenie tych obaw z wrogimi uczuciami, które najpierw są kierowana na rodziców, a potem na dowolną osobę, powoduje właśnie powstanie poczucia winy (nawet wtedy, gdy te wrogie uczucia nie zostaną ujawnione). Freud podkreślał patologiczny charakter poczucia winy. Zdaniem E. H. Eriksona poczucie winy jest zagrożeniem trzeciej fazy życia (wiek przedszkolny), jako skutek działań dziecka w rywalizacji o względy matki, które skończyły się porażką (Erikson, 1997, s. 266). Zdaniem Turner poczucie winy, jak i wstyd, stanowią kombinacje trzech podstawowych emocji, ale w różnych konfiguracjach. W poczuciu winy najważniejszą emocją jest rozczarowanie – smutek (z powodu samego siebie), później strach (przed konsekwencjami dla siebie) i złość (na samego siebie) w odniesieniu zawiedzionych oczekiwań (Turner, Stets, s. 34 – 35). Zdaniem Kempera poczucie winy powstaje jako emocja wtórna (emocje wtórne konstruowane są społecznie w kontekście doświadczania emocji pierwotnych), na podstawie emocji pierwotnej - strachu. U dziecka powstaje poczucie winy wtedy, gdy ocenia wykonane przez siebie działanie jako złe postępowanie i obawia się za nie kary (Tamże, s. 33). Według M. Lewis poczucie winy, określane też jako poczucie żalu, to stan emocjonalny, który powstaje wtedy, gdy osoba ma poczucie porażki swojego działania i jej uwaga zwrócona jest na pewne cechy lub zachowania, które doprowadziły do takiej sytuacji (Lewis M., 2005). Dzięki temu, że proces poznawczy – atrybucyjny zwrócony jest na działanie, a nie na jaźń, to nieprzyjemne uczucie pojawiające się w tej sytuacji

nie jest tak silne, jak w przypadku odczuwania wstydu, co umożliwia refleksję nad działaniem, pozwala na określenie zachowań naprawczych, które nie zawsze jednak są podejmowane, oraz pozwala na pozbycie się tej emocji. Według M. Lewis „osoby z poczuciem winy poruszają się w przestrzeni, jakby chciały naprawić to, co zepsuły swoimi czynami” (Tamże, s. 788).

Według teorii interpersonalnego poczucia winy M. L. Hoffmana poczucie winy to „bolesne uczucie braku szacunku dla samego siebie, któremu najczęściej towarzyszą poczucie pilności sprawy, napięcia i żalu, a które wynika z uczucia empatii wobec osoby odczuwającej cierpienie, połączonego ze świadomością, iż samemu jest się jego przyczyną” (Hoffman, 2006, s. 110). Zdaniem Hoffmana istnieją m.in. dowody rozwojowe potwierdzające istnienie poczucia winy, które osadzone jest na empatii. Autor przedstawia wyniki badań, które ujawniają, że w drugim roku życia u dzieci pojawia się spontaniczna pomoc oraz działania naprawcze wyrządzonej szkody, którym towarzyszy charakterystyczny wyraz twarzy dziecka. Według Hoffmana rozwój poczucia winy przebiega od poczucia winy z powodu wyrządzenia komuś bólu fizycznego, przez poczucie winy w wyniku zranienia czyichś uczuć, po poczucie winy, kiedy powstała szkoda wykracza poza konkretną sytuację (Tamże, s. 115). Badania przedstawione przez Zahn-Waxler ujawniają, że dziecko w wieku 8 – 9 miesięcy jest zdolne do odczuwania empatycznego cierpienia w sytuacji, gdy jego celowe działanie, np. bicie, wywołuje płacz, a rok później łączy z tą sytuacją poczucie winy (Tamże). W tym czasie dziecko zaczyna rozumieć związki przyczynowo – skutkowe, wiązać emocje z wyrazem twarzy („Katie smutna buzia, Katie smutna”), wiązać emocje z działaniem innych („Mama smutna. Co Tata zrobił?”, Jesteś smutna, bo ja byłem niegrzeczny”, „Babcia zła, [bo] pomazałem kredką ścianę”), zauważa, że uczucia wywołują u innych osób działania („Płakałem, [więc] podniosła mnie i przytuliła”) (Tamże, s. 75). U dzieci w wieku 18 – 24 miesiące pojawiają się działania prospołeczne, jako następstwo wyrządzonej komuś krzywdy, w celu naprawienia powstałej szkody. Wyniki badań ukazują, że w 24 miesiącu życia zachowania dziecka mające na celu zadośćuczynienie za wyrządzoną krzywdę pozytywnie korelują z poziomem empatii oraz „ze stopniem rozpoznawania własnego odbicia w lustrze” (Tamże, s. 116). Oznacza to, iż warunkiem poczucia winy jest rozwój sfery poznawczej, rozumienie sytuacji, posiadanie umiejętności do namysłu nad własnym działaniem. U dziecka pojawia się dostrzeganie i docenianie norm, które ważne są dla innych osób, oczekiwanie aprobaty i dezaprobaty

ze strony innych, rozwój pojęcia własnego „ja”, także w kontekście potencjalnych lub realnych zagrożeń dla „ja” (Dunn, 1999, s. 296). Pojawieniu się emocji samoświadomościowych i moralnych towarzyszy m.in. rozwój rozumienia innych, świata społecznego i rozumienia siebie samego (Tamże) oraz umiejętność rozumienia oraz antycypowania reakcji innych osób (Davidson, Ekman 1999). Zdaniem Lazarusa zaangażowanie ego w wartości moralne oddziałuje na procesy oceny poznawczej i dzięki temu powstaje poczucie winy (Lazarus, 2005, s. 305).

Według Hoffmana, aby pojawił się wewnętrzny motyw moralny osoba musi m.in. czuć się winna, kiedy działa w sposób mogący wyrządzić komuś krzywdę, albo wtedy, gdy zastanawia się nad rozpoczęciem takiego zachowania (Hoffman, 2006, s. 19). Poprzez stosowanie przez rodziców indukcji („celowe działanie jednego człowieka <rodzica, przyjaciela, nauczyciela> ukierunkowane na wzbudzenie w drugim człowieku <np. sprawcy złego uczynku> empatii wobec ofiary. Najczęściej polega na uświadomieniu konsekwencji zachowania sprawcy i związku przyczynowego między działaniem sprawcy i położeniem, w jakim znalazła się ofiara”), zwłaszcza w sytuacjach, kiedy dziecko krzywdzi, bądź zamierza krzywdzić kogoś, następuje rozwój poczucia winy oraz uwewnętrznianie norm moralnych (Tamże, s. 19 – 20). U dziecka wykształca się wówczas skrypt: **wyrządzenie krzywdy → poczucie winy**. Poczucie winy z jednej strony uaktywnia do podjęcia działań naprawczych, mających na celu chęć wynagrodzenia wyrządzonej krzywdy, które ma swoje źródło w wewnętrznym świecie osoby je doznającej. Z drugiej strony może wzbudzać refleksję nad działaniem i stać się motywem, który nie dopuści do jego podjęcia. Poczucie winy, oparte na empatii, jest silnym motywem działań prospołecznych, wśród których wymienia się przeproszanie, zadośćuczynienie, okazywanie innym współczucia (Tamże, s. 99). Może dotyczyć sytuacji, w których działa się w sposób niewłaściwy, ale też wtedy, kiedy osoba zaniecha działania. W świetle wyników badań uzyskanych przez Hoffmana poczucie winy z powodu zaniechania zawiera element empatycznego cierpienia, czego konsekwencją jest podejmowanie działań prospołecznych, pomaganie innym, wzmożona chęć bezinteresownego pomagania innym, działania o charakterze naprawczym, zmiana wartości. Zaobserwowano też, że w wyniku działań mających na celu zadośćuczynienie krzywdzie spadało natężenie poczucia winy, natomiast utrzymywało się, kiedy takich działań nie było.

Zdaniem Tangney poczucie winy i wstyd, w ujęciu części badaczy wymieniane są zarówno jako emocje samoświadomościowe („odnoszą się one do jaźni względem jakiegoś standardu jaźni lub zachowania”, „emocje te są <oceniane> w tym sensie, że osoby oceniają swoje myśli, uczucia i działania z punktu widzenia swoich celów” (Turner, Stets, 2009, s. 195), jak i moralne, gdyż „blokują” działania, które są odbierane jako niepożądane oraz zwracają uwagę na zachowania moralne. W świetle wyników badań Tangney i współpracowników emocje te „nie mają w jednakowym stopniu moralnego ani adaptacyjnego charakteru” (Tangney, Stuewing, 2008, s. 409). Poczucie winy jest emocją bardziej użyteczną niż emocja wstydu. Poczucie winy jest emocją motywującą osobę do działań pozytywnych, konstruktywnych, naprawczych. Towarzyszy mu poczucie napięcia, wyrzuty sumienia, żal z powodu działań przynoszących szkodę. Poczucie winy „motywuje zachowanie mające na celu naprawę: wyznanie winy, przeprosiny oraz próbę uleczenia sytuacji” (Tamże, s. 411). Osoba doświadczająca poczucia winy stara się o przebaczenie, zdaje sobie sprawę ze swojego nagannego działania i koncentruje się na nim, pojawia się u niej współczucie w stosunku do osoby skrzywdzonej. Odczuwanie współczucia, oparte jest na zdolności do rozpoznawania oraz odczuwania cierpienia drugiej osoby, traktowane jest jako uczucie wartościowe, motywujące prospołecznie osobę, angażując ją w działania pomocowe i hamujące agresję. Dlatego też osoba mająca poczucie winy dąży do ponownego nawiązania więzi z innymi, do poprawy tych relacji, stara się przeprosić, prosić o wybaczenie, zadośćuczynić za doznane szkody, ukierunkować swoje działanie pozytywnie. Poczucie winy sprzyja rozwojowi sumienia i rozwojowi moralnemu osoby (Turner 2009). Zdaniem Tangney „wstyd jest dotkliwie bolesną emocją, której zwykle towarzyszy poczucie <skurczenia> czy <małości>, a także poczucie bezwartościowości i bezsilności” (Tangney, Stuewing, 2008, s. 411). Sytuacja taka sprawia, że osoba odczuwająca wstyd czuje się obnażona jako „wadliwa”, zła, dlatego stara się odizolować od innych, by uniknąć tych obciążających ją stanów. Wstyd silnie koncentruje uwagę na sobie, na „własnym ułomnym „Ja”, a nie na skrzywdzonej osobie, co prowadzi do zakłócania procesu współczucia. Według wieloletnich danych uzyskanych w przeprowadzonych badaniach Tangney i zespół doszli do wniosku, że wstyd „motywuje ludzi do separacji, dystansu i obronności” (Tamże, s. 412). Badania ujawniły też, że istnienie określonych związków między poczuciem winy i empatią oraz między wstydem a empatią. Poczucie winy i empatia współwystępują, osoby zdolne do

odczuwania poczucia winy na ogół wykazywały wysoki poziom empatii, posiadały zdolność wchodzenia w perspektywę innej osoby i troskę związaną ze zdolnością do utożsamiania się z innym. (Tamże, s. 413). Emocja wstydu natomiast zakłóca zdolność do empatycznego związku, współwystępuje z „upośledzeniem zdolności do empatii zorientowanej na drugą osobę i ze skłonnością do kłopotliwych, zorientowanych na samego siebie reakcji związanych z osobistym cierpieniem” (Tamże). Badania dostarczyły danych, według których istnieje związek między doświadczaniem wstydu a gniewem, tzn. wybuchy gniewu i wrogości często związane są z występowaniem wstydu, ponadto „skłonność do wstydu była zawsze skorelowana z wrogimi intencjami i skłonnościami do podejmowania bezpośredniej fizycznej, werbalnej i symbolicznej agresji (np. potrząsania pięścią), pośredniej agresji (np. uszkodzenie jakiegoś przedmiotu ważnego dla obiektu agresji, obgadywanie za plecami), wszelkiego rodzaju przemieszczonej agresji, agresji skierowanej na siebie i zahamowanego gniewu (gniew <przeżuwany>, nie wyrażony na zewnątrz” (Tamże, s. 415). Osoby doświadczające wstyd mają też częściej problemy psychologiczne w postaci depresji, lęku, zaburzeń jedzenia, psychopatii przedklinicznej, niskiego poczucia własnej wartości.

Wstyd prowadzi do oddzielenia, izolacji, zrywania więzi i oddziałuje na destrukcyjny charakter zachowania. Często też prowadzi do agresji, gniewu, a nawet przemocy. Na ogół gniew kierowany jest na zewnątrz i towarzyszy mu obwinianie innych za zaistniałą sytuację w sposób zawierający cechy zachowań destrukcyjnych, np. agresja werbalna, fizyczna, co prowadzić może do niszczenia więzi z innymi. Tangney wskazuje także na negatywne konsekwencje poczucia winy i wstydu, które przybierają postać psychopatologii. W przypadku poczucia winy może pojawić się „chroniczne obwinianie samego siebie i obsesyjne rozmyślenia następujące po wykroczeniach”, ale psychologicznie nieprzystosowawcze staje się wtedy, gdy połączy się ze wstydem (Tamże, s. 197). Z kolei u osób odczuwających wstyd może pojawić się samoobwinianie, zbytni samokrytycyzm, występowanie przeciwko innym, zachowania problematyczne.

Według Mowrera utrzymujące się poczucie winy, w wyniku nie uznania błędu i nie naprawienia szkody, może prowadzić do tzw. rozwiązań symptomatycznych, czyli pojawienia się symptomów chorobowych (Gasiul, 2002, s. 376). Świadomość poczucia bycia winnym i możliwości być pociągniętym do odpowiedzialności za niewłaściwe

zachowanie prowadzą do poczucia winy i utraty poczucia bezpieczeństwa (obawa przed krytyką, karą). Symptomy chorobowe stają się mechanizmem obronnym „ucieczką w chorobę”, który ma zabezpieczyć przed odkryciem nagannego działania („<objawy> są formą ukrycia faktycznego problemu”) oraz osłabić natężenie przeżywanych emocji (Tamże). „Jeśli zachowanie jednostki było niewłaściwe (naruszało jakieś wartości, normy), to antycypując niekorzystną (karzącą) reakcję otoczenia będzie ona podejmowała działania zapobiegające możliwościom pojawienia się takiej reakcji (chęć uniknięcia stanu dyskomfortu psychicznego” (Tamże). Wszystko po to, by uzyskać współczucie społeczne, jaki na ogół kierowane jest w stosunku do osób cierpiących. Innym sposobem rozwiązania poczucia winy może być zaprzeczenie, czyli uznanie, że niewłaściwe zachowanie nie miało miejsca lub usprawiedliwienie się przy przyznaniu się do takiego działania.

W zależności od stosowanego przez rodziców modelu socjalizacji pojawiają się różnice w rozwoju emocjonalnym dzieci. **Model pozostawienia zupełnej swobody** dziecku (permisywna atmosfera, rozwój dziecka zgodny z jego naturą) sprzyja kształtowaniu osób skoncentrowanych na sobie, swoich potrzebach (Appelt, 2005, s. 121). Na ogół przejawiają one trudności związane z zaakceptowaniem norm społecznych, które traktowane są jako źródło ograniczeń samorealizacji. **Model lepienia z gliny** (brak miejsca na autonomię dziecka) prowadzi do kształtowania osób zależnych, podporządkowujących się innym, z problemami w wyrażaniu własnego stanowiska, mających problemy z podejmowaniem decyzji. **Model konfliktowy** (zmuszanie dziecka do porzucania przez nie własnych, egoistycznych preferencji na rzecz zachowań oczekiwanych przez innych; narzucanie przez dorosłego własnej woli dziecku) służyć może do ukształtowania się u dziecka przekonania, że musi walczyć o swoje prawa, gdyż działanie świata oparte jest na rywalizacji, którą wygrywa najsilniejszy. Posługiwanie się takim modelem, w przypadku, gdy rodzice narzucają swoją wolę dziecku, wygenerować się może u dziecka poczucie bierności, bezsilności, uległości, zawstydzienia. **Model oparty na wzajemności** (partnerski) sprzyja kształtowaniu szacunku do siebie i innych ludzi, respektowania norm społecznych, które są dziecku tłumaczone, wyjaśniane. Podmiotowe traktowanie małego dziecka polega na przyznawaniu mu prawa do podejmowania decyzji, pozwalaniu na samodzielne realizowanie jego potrzeb, przyzwoleniu na próby i błędy (m.in. unikanie nadmiernego zawstydzania), poszanowaniu własności i prywatności dziecka, a tym

samym sprzyja uwzględnianiu potrzeb dziecka przy planowaniu dnia, nieoszukiwanie dziecka, niemanipulowanie nim, poważne traktowanie jego problemów (Tamże, s. 123). Wyniki badań ukazują, że w relacjach z dzieckiem, którego wiek przekracza 6 miesięcy, matki w relacjach z nim najczęściej stosują opiekę, zabawę i wymianę uczuć (ok. 90% zachowań), stosunkowo rzadko zakazy (około 5%). Natomiast kiedy dziecko ma od 11 do 17 miesięcy zakaz średnio stosowany jest przez matkę co 9 minut, czego przyczyną jest wprowadzanie procedur socjalizacyjnych w związku z rozwojem lokomocyjnym i motorycznym dziecka (Tamże, s. 124). Wśród obszarów funkcjonowania reguł, takich jak bezpieczeństwo, higiena, zachowanie się w sytuacjach społecznych, badacze wskazują też kontrolę emocji, która dotyczy uczenia dziecka czego nie należy robić np. w sytuacji złościenia się (nie kopiemy, nie bijemy, nie rzucamy zabawkami), albo jak należy się zachować, gdy czegoś się chce (np. nie wyrywamy zabawki) (Tamże, s. 125). Dzięki kontroli zewnętrznej ze strony opiekuna dziecko uczy się regulować emocje, tzn. różnicować je, identyfikować i interpretować, co pozwala na rozwój samoregulacji u dziecka (Wojciechowska, 2005, s. 134). Samoregulacja obejmuje m.in. samodzielne radzenie sobie z negatywnymi napięciami, a zatem z towarzyszącymi im emocjami. Samoregulacja adaptacyjna kształtuje się wtedy, gdy opiekun tworzy pozytywne relacje z dzieckiem, ujawnia zmianę dostrajania emocjonalnego, gdy interweniuje w zachowanie dziecka, a po zmianie zachowania dziecka wraca do pozytywnej relacji z dzieckiem (Tamże, s. 146). U dziecka pojawia się wówczas m.in. tolerancja na zawstydzanie. Z kolei samoregulacja nieadaptacyjna powstaje wtedy, gdy incydentalnie pojawiają się sytuacje dostrajania emocjonalnego opiekuna i dziecka, inicjowanie wstydu dominuje nad stymulacją zmiany zachowania u dziecka, pojawia się eskalacja negatywnych emocji osadzonych na wstydzie. W konsekwencji takich działań u dziecka występuje m.in. brak tolerancji wstydu i konsekwencji doświadczenia tej emocji, uruchamianie mechanizmów obronnych przed wstydem.

Zachowania rodziców w relacjach z dzieckiem oddziałują nie tylko na sposoby zachowania się dzieci, ale także, poprzez modelowanie, na sposób komunikowania emocji i ich regulację przez dziecko. Tam gdzie występuje brak kontroli zachowań dziecka często pojawia się u niego brak tolerancji silnych emocji, doświadczenie lęku i bezradności (Tamże, s. 156). W przypadku nadmiernej kontroli często rodzi się poczucie wstydu. Jeśli opiekun stosuje niekonsekwencje i wycofanie w działaniu z dzieckiem, to sytuacja taka sprzyja doświadczeniu przez dziecko wysokiego poziomu

napięcia emocjonalnego i najczęściej prowadzi do agresji u dziecka. Jeśli opiekun stymuluje dziecko ukierunkowując jego działania na pozytywne cele, np. poprzez informowanie dziecka, chwalenie, oczekiwanie zmian w zachowaniu, następnie koryguje zachowania dziecka, np. przez ostrzeżenie, zakazy, karcenie, powstrzymywanie oraz wspiera chęci dziecka do działania, czyli jest dostępny dla dziecka, przejawia uczuciowość wobec dziecka, jest czuły, okazuje akceptację dla emocji dziecka, wtedy sprzyja odwoływaniu się przez dziecko do reguł społecznego działania. Wyniki badań naukowych ujawniają, że w procesie socjalizacji tworzą się „istotne związki pomiędzy reakcjami pokrewnymi empatii u rodziców i ich dzieci”, choć najbardziej zauważalne są w diadzie rodzic – dziecko tej samej płci; ekspresyjność rodziców ma związek z tendencjami u dzieci do wyrażania emocji podobnych co do znaku do tych, które wyrażają rodzice; ekspresyjność mimiczna u matek w zakresie pozytywnych emocji związana jest z wyrażaną mimicznie i relacjonowaną przez dzieci empatią; serdeczność okazywana przez rodziców wsółwarunkuje rozwój współczucia u dzieci, znęcanie się przez rodziców wiąże się z niskim poziomem empatycznych reakcji u dziecka (Eisenberg, Valiente, Champion, 2008, s. 501; 502 - 503). W trakcie prowadzonych badań nad rolą reakcji rodziców na emocje dzieci (w zakresie empatii) zaobserwowano, że jeśli rodzice przejawiają pozytywne reakcje na emocje dzieci i udzielają wsparcia, to sprzyja to przeżywaniu, wyrażaniu i kontrolowaniu emocji przez dzieci, natomiast kiedy rodzice negatywnie reagują na ekspresje emocji u dziecka sprzyja to kontrolowaniu emocji przez dziecko przez ukrywanie emocji i doświadczanie silniejsze i wewnętrzne (fizjologiczne) tych emocji (Tamże, s. 505). Rozmawianie o emocjach ułatwia wchodzenie w perspektywę drugiej osoby i lepsze rozumienie stanów emocjonalnych.

4. Zakończenie

Istotne znaczenie dla doświadczania poczucia satysfakcji z życia mają m.in. umiejętności dokonywania analizy przeżyć emocjonalnych oraz informacji związanych z afektami, zdolności do konstruktywnych sposobów reagowania emocjonalnego. Od sposobu w jaki osoba doświadcza emocji, wyraża je i radzi sobie z nimi zależy m.in. sposób jej działania, przebieg relacji z innymi ludźmi, poczucie własnej wartości i własnych kompetencji. Rozwój emocjonalny oddziałuje na proces socjalizacji. Z kolei

socjalizacja emocji w zakresie wiedzy emocjonalnej sprzyja nabywaniu umiejętności regulacji emocji i twórczej adaptacji do warunków społeczno – kulturowych. Nabywanie umiejętności emocjonalnych w domu rodzinnym we wczesnym dzieciństwie pozwala dziecku przede wszystkim nabyć umiejętności identyfikowania i nazywania emocji, które przeżywa, nauczyć się szanować uczucia oraz łączyć je z określonymi sytuacjami społecznymi.

Bibliografia:

- Appelt K., Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska, Psychologiczne portrety człowieka, Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A.I., Jak myślimy o rozwoju człowieka? W: A.I. Brzezińska, Psychologiczne portrety człowieka, op.cit.
- Carr A., Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach, Poznań 2009.
- Czub M., Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska, Psychologiczne portrety człowieka, op.cit.
- Czub T., Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska, Psychologiczne portrety człowieka, op.cit.
- Davidson R. J., Ekman P, Posłowie W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), Natura emocji. Podstawowe zagadnienia, Gdańsk 1999.
- Dunn J., Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), Natura emocji. Podstawowe zagadnienia, Gdańsk 1999.

- Dunn J., Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, op.cit.
- Eisenberg N., Valiente C., Champion C., Reakcje pokrewne empatii W: A.G. Miller (opr. i zebr.), *Dobro i zło. Z perspektywy psychologii społecznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Warszawa 2002.
- Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Poznań 2007.
- Greenberg M.T., Snell J.L., *Rozwój mózgu a rozwój emocjonalny: rola nauczania w kształtowaniu płata czołowego* W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.
- Hess U., Kirouac G., *Ekspresja emocji w grupach* W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.
- Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk, 2006.
- Kemper T.D., *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji* W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.
- Lazarus R., *Znaczenie a rozwój emocjonalny* W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, op.cit.
- Lewis H., *Shame and guilt in neurosis*, New York 1971, International Universities Press, s. 30, za: Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, op.cit.
- Lewis M., *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy* W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.
- Lewis M., *Wyłanianie się ludzkich emocji* W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.
- Rothbart M.K., *Rozwój emocjonalny: zmiany reaktywności i samoregulacji* W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, op.cit.
- Saarni C. *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie* W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.
- Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D., *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną* W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005.

Tangney J.P., Stuewing J., Źli ludzie i złe czyny z perspektywy emocji moralnych W: A.G. Miller (opr. i zebr.), Dobro i zło. Z perspektywy psychologii społecznej, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Turner J.H., Stets J.E., Socjologia emocji, Warszawa 2009.

White G.M., Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, dyskurs W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, Psychologia emocji, Gdańsk 2005.

White G.M., Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, dyskurs W: M. Lewis, J. M. Haviland – Jones, Psychologia emocji, Gdańsk 2005.

Wojciechowska J., Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska, Psychologiczne portrety człowieka, op.cit.

Marianna Styczyńska

PRZEDSZKOLE, ALE JAKIE ... ?

„Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu – o tym jak żyć, co robić, jak postępować, współżyć z innymi, patrzeć odczuwać, myśleć, marzyć i wyobrazać sobie lepszy świat”

Robert

Fulghum

„Dzieciństwo czyni człowiekiem” powiedział wielki pedagog, przyjaciel dzieci Janusz Korczak. Dzieciństwo to wiek przedszkolny. A zatem jakie powinno być współczesne przedszkole aby stanowiło przyczynek do szczęścia dziecka i jego sukcesu.

Przedszkole jest jedną z wielu instytucji działających w społeczeństwie wspierającą wychowanie rodzinne.

Wincenty Okoń przedszkolem nazywa „instytucję wychowawczo-opiekuńczą dla dzieci od 3 do 6 lat, stanowiącą pierwszy szczebel w jednolitym systemie szkolnym. Do zadań przedszkola należy zapewnienie dzieciom wszechstronnego rozwoju fizycznego, umysłowego i emocjonalno-społecznego oraz przygotowanie ich do szkoły.”⁸⁸

Słownik współczesnego języka polskiego terminem „przedszkole” określa: „instytucję oświatową wychowującą i opiekującą się dziećmi w wieku od trzech do siedmiu lat w czasie od rana do wczesnego popołudnia.”⁸⁹

Z kolei Barbara Wilgocka - Okoń przedszkolem nazywa „samodzielną instytucję opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci w wieku od trzech lat do rozpoczęcia obowiązku szkolnego, wspierającą wychowanie rodzinne.”⁹⁰

Polskie przedszkole działa w systemie oświaty jako jego pierwsze ogniwo. Na istotną rolę przedszkola wskazują myśli zawarte w „Konwencji o Prawach Dziecka” ratyfikowanej przez Sejm RP w 1991 roku. Wychowanie i edukacja dziecka są prawem i obowiązkiem rodziców, ale

⁸⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 248.

⁸⁹ B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996, s. 876.

⁹⁰ B. Wilgocka-Okoń, *Przedszkole*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 636.

także obowiązkiem państwa i wspólnoty lokalnej. Przedszkole ma stwarzać warunki zbliżone do tych, które są w środowisku rodzinnym. Przemawiają za tym potrzeby dziecka i wymagania związane z jego rodzinnym trybem życia. Aby przedszkole spełniało rolę wspierającego dziecko w drodze do sukcesu środowiska wychowawczego, należy scalać ze sobą czynniki sprzyjające rozwojowi dziecka, a są to czynniki biologiczne, społeczne i kulturowe.

Termin przedszkole pojawił się po raz pierwszy w Polsce na tzw. Sejmie nauczycielskim w 1919 roku. Powołano wówczas sekcję wychowawczyń przedszkoli. Nazwę przedszkole po raz pierwszy wprowadzono w Ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku. Ustalono także jego miejsce w ówczesnym systemie szkolnictwa.⁹¹

Prototypem przedszkoli były ochronki. Pojawiły się one w XIX wieku. Wraz z szybkim rozwojem przemysłu oraz związanym z tym zapotrzebowaniem na pracę kobiet powstał problem zapewnienia opieki nad dziećmi matek pracujących zawodowo.

W Polsce pierwszą ochronkę powołano w Warszawie w 1837 roku dzięki wsparciu warszawskiego kupca i filantropa T. Janikowskiego. Nad pracą pedagogiczną ochron czuwał pedagog T. Nowosielski. Zapoznał się on z działalnością Owena, działaniem szkółek dziecięcych Wilderspina, poglądami na wychowanie małego dziecka Svobody oraz koncepcjami pedagogicznymi F.W. Fröbela. Jego dłuższy pobyt w praskich ochronkach

⁹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 20-21.

wpłynął na zaadoptowanie zaobserwowanych tam form pracy do warunków polskich.⁹²

Placówki przedszkolne mające na celu edukację małego dziecka zaczęły powstawać na przełomie XIX/XX wieku pod wpływem myśli polskich uczonych E. Estkowskiego, B.F. Trentowkiego, A. Cieszkowskiego, J.W. Dawida i działalności Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej.⁹³

W Polsce od czasu odzyskania niepodległości istniały dwa rodzaje instytucji przedszkolnych. Jedne to były tak zwane ochronki, spełniały one przede wszystkim funkcje opiekuńcze wobec matek pracujących. Oraz drugie oparte na określonych założeniach pedagogicznych wzorowane na grodkach freblowskich lub domach dziecięcych M. Montessori.

Ważnym elementem w rozwoju wychowania przedszkolnego było powstanie w 1932 roku Ustawy o rozwoju szkolnictwa. Określiła ona dla kogo organizuje się przedszkola, lecz nie sprecyzowała czym one mają być i jaki będzie ich związek ze szkołą. Zamiast programu Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało poradnik pod tytułem: „Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach (ochronkach).”⁹⁴

Znaczenie przedszkoli jako placówek w systemie kształcenia i wychowania wzrosło po 1945 roku. Ich rolę docenił Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (1945 r.) wysuwając postulat „obowiązkowego

⁹² B. Wilgocka-Okoń, *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, Warszawa-Kraków 1989

⁹³ J. Lubowiecka, *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 1, s. 4.

⁹⁴ A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 191-1939 (cz. I)*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 8, s. 5.

wychowania przedszkolnego, realizowanego etapami, w co najmniej dwuletnich (dla 5- i 6- latków) przedszkolach.”⁹⁵

Rozwój placówek wychowania przedszkolnego zdaniem E. Karcz „nastąpił w Polsce sukcesywnie w latach 1945-1976, lecz nie objęto nim nawet połowy dzieci w wieku od 3 do 6 lat.”⁹⁶ Szczególnie niekorzystnie sytuacja przedstawiała się na wsi. Celem było stworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci, przysposobienie do życia społecznego oraz do wykonywania obowiązku szkolnego.

Ustawa ta stała się podstawą do opracowania wychowania przedszkolnego oraz statutu przedszkola. Od 1977 roku zaczęto upowszechniać wychowanie przedszkolne obejmując nim rocznik sześciolatków. Dla nich przygotowano specjalny program pracy wychowawczo-dydaktycznej, wprowadzający naukę czytania opartą na znajomości 22 liter. Spowodowało to dyskusję, która „ujawniła obawy o zdominowanie podstawowego czynnika wychowawczego małych dzieci, jakim jest zabawa.”⁹⁷

Po zmianach ustrojowych jakie zaszły w latach 1998-1990 podstawowym aktem prawnym wyznaczającym ramy działalności przedszkoli jest ustawa z 1991 roku, która wprowadziła podział na przedszkola publiczne i niepubliczne. Ponadto, ustawa daje możliwość dzieciom 6-letnim do rocznego przygotowania przedszkolnego, a obowiązek stworzenia takich warunków spoczywa na gminie.⁹⁸ W 1999

⁹⁵ B. Wilgocka-Okoń, *Przedszkole*, s. 639.

⁹⁶ E. Karcz, *Wychowanie przedszkolne w wybranych systemach edukacyjnych – analiza porównawcza*, [w:] W. Smak (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Opole 2006, s. 25.

⁹⁷ B. Wilgocka-Okoń, *Przedszkole*, s. 639.

⁹⁸ K. Kamińska, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 9, s. 515.

roku przedszkola zaczęły funkcjonować na zasadach przyjętych dla nowego ustroju szkolnego. Wprowadzono możliwość tworzenia przedszkoli w szkołach podstawowych na zasadzie oddziałów przedszkolnych.⁹⁹

Od 1 września 2004 r. obowiązuje nowe brzmienie art. 14 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Zgodnie z nim dziecko w wieku 6 lat jest zobowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej. Obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat.¹⁰⁰

Na przestrzeni lat polskie przedszkola zmieniały się pod wpływem różnych koncepcji pedagogicznych oraz w zależności od ustroju. Od placówek o charakterze opiekuńczym do wychowawczo-dydaktycznych. Na początku lat dziewięćdziesiątych pojawiły się dwie krańcowe postawy wobec przedszkoli. Jedna niechętna traktująca przedszkole jako „przeżytek komunizmu” czy jako „ochronkę” i druga wskazująca na stymulujące znaczenie przedszkola dla rozwoju dziecka. Obecnie docenia się edukację przedszkolną i dowartościowuje jej wpływ na dalszą przyszłość dziecka.

W bliskiej przyszłości są zamierzenia aby objąć obowiązkiem przedszkolnym dzieci pięcioletnie. Kładzie się nacisk na rozpowszechnienie wiedzy dotyczącej możliwości edukacyjnych małych dzieci.

Zgodnie z nowymi podejściami, ustawą o systemie oświaty i rozporządzeniami wychowawczymi nakładającymi na przedszkola i szkoły

⁹⁹ Tamże, s. 24-25.

¹⁰⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, w wersji obowiązującej od 1 września 2004.

kreślone obowiązki związane z przygotowaniem dzieci do wcześniejszego rozpoczęcia nauki w szkole pojawia się wiele kontrowersji zarówno wśród nauczycieli, dyrektorów jak i rodziców, co powoduje olbrzymi chaos edukacyjny.

Wzrasta w tych permanentnych poszukiwaniach rola przedszkola i edukacji przedszkolnej. Coraz bardziej zwraca się uwagę na właściwe organizowanie środowiska przedszkolnego wykorzystując różne rozwiązania alternatywne.

W polskim systemie oświatowym występuje podział na „przedszkola publiczne” i „placówki niepubliczne”. Zdaniem autora organem uprawnionym do założenia i prowadzenia przedszkola publicznego może być:

- „jednostka samorządu terytorialnego (gmina);
- organ administracji rządowej (minister);
- osoba prawna (w postaci stowarzyszenia, fundacji, przedsiębiorstwa państwowego, spółki prawa handlowego);
- osoba fizyczna (posiadająca zdolność do podejmowania czynności prawnych).”¹⁰¹

Aby placówka taka mogła działać powinna spełniać określone warunki

umożliwiającej jej prowadzenie skutecznej edukacji przedszkolnej. Istotnym kryterium jest tutaj bezpłatne wychowanie i nauczanie, w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

¹⁰¹ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T IV:P, Warszawa 2005, s. 1027.

Rekrutacji dzieci powinna towarzyszyć zasada powszechności. Do pracy z dziećmi winna być zatrudniona profesjonalna kadra pedagogiczna.¹⁰²

Istotnym dokumentem warunkującym właściwe funkcjonowanie i organizację placówki przedszkolnej jest statut przedszkola. Jest on jednym z najważniejszych dokumentów, który powstaje w danej placówce w ramach wewnętrznego systemu stanowienia prawa.

Statut przedszkola jak podkreśla E. Brańska określa: „cele, zadania, kompetencje jego organów i zasady ich współdziałania oraz zadania nauczycieli i innych pracowników przedszkola.”¹⁰³

Najważniejszym dokumentem wyznaczającym skuteczną realizację treści programowych oraz pracę z dzieckiem przedszkolnym jest Podstawa Programowa dla wychowania przedszkolnego. Określa ona cel wychowania nastawiony na ukierunkowanie i wspomaganie harmonijnego rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem w relacjach ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym. Wskazuje wynikające z celu zadania dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych poszczególnych dzieci, które nauczyciel realizuje w ramach określonych obszarów edukacyjnych. Zgodnie z Podstawą Programową ważne w pracy z dzieckiem w placówkach przedszkolnych jest poszanowanie praw dziecka, jego odrębności i indywidualności oraz tworzenie mu optymalnych warunków do przeżywania, odkrywania, działania do poznawania siebie i świata. Istotnym elementem jest stwarzanie dziecku możliwości do wielorakiej aktywności i samodzielnego sposobu rozwiązywania problemów. Wyznaczone obszary wskazują na

¹⁰² B. Wilgocka-Okoń, *Przedszkole*, s. 638.

¹⁰³ E. Brańska, *O statucie przedszkola i obserwacji pedagogicznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 4, s. 243.

potrzebę wykorzystywania w projektowanych sytuacjach wychowawczych poczucia wyboru, wpływu i kontroli pozwalających dziecku funkcjonować w wymiarze indywidualnym ale podkreślają także wymiar społeczny albowiem uwzględniają pracę grupową, zespołową. Projektowane sytuacje wychowawcze winny stwarzać dziecku okazję do angażowania się w wielorakie twórcze działania i umożliwiać mu branie odpowiedzialności za proces kierowania własnym rozwojem. Szansę rozwoju osobowości dziecka w przyjaznej atmosferze, zaspakajania jego indywidualnych dążeń i aspiracji, zwiększania poczucia samoświadomości oraz tożsamości stanowią wprowadzone programy zajęć dodatkowych oraz możliwości wykorzystywania programów autorskich.

Nauczyciel przedszkola może wybrać program znajdujący się w odpowiednim wykazie lub na jego podstawie może opracować własny w ramach działalności innowacyjnej i eksperymentalnej.

Zdaniem J. Andrzejewskiej „pojawiające się programy mają dynamiczny charakter i wymagają od nauczyciela partnerskich relacji z dzieckiem, dobrej znajomości wychowanków, bogatej wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki, stosowania nowatorskich form i metod pracy, modernizacji planu dnia w przedszkolu oraz umiejętności diagnostycznych.”¹⁰⁴

Jak ważny jest dobór lub opracowanie dobrego programu podkreśla R. Więckowski pisząc, że: „w edukacji przedszkolnej program może i powinien stanowić źródło twórczej inspiracji, wielokierunkowej aktywności poznawczej, społecznej, działaniowej nauczyciela i dzieci.

¹⁰⁴ J. Andrzejewska, *Współczesne dylematy nauczyciela wychowania przedszkolnego*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok-Warszawa 2003, s. 232.

Program jest, więc ramową propozycją rozwijania czy stymulacji wielokierunkowej aktywności nauczyciela i dzieci.”¹⁰⁵

Dzięki takiej możliwości tj. tworzenia lub korzystania z różnych programów, na rynku wydawniczym pojawiają się programy zachęcające do wprowadzenia innowacji w swojej pracy. Mają one na celu poprawę jakości pracy przedszkola najczęściej związane są z dydaktyką przedszkolną, pomocą profilaktyczną, terapią, edukacją regionalną, ekologiczną i prozdrowotną. Zgodnie z potrzebami środowiska dyrektorzy przedszkoli wraz z nauczycielami opracowują programy pracy placówek przedszkolnych poszerzając oferty edukacyjne z uwzględnieniem w szczególności zdolności i zainteresowania dzieci.

Należy podkreślić, że poszukując nowych programów lub tworząc swoje, pod uwagę trzeba brać przede wszystkim możliwości i potrzeby dzieci, z którymi pracujemy.

Według Andrzejewskiej „współczesne dziecko ma być elastyczne, otwarte, świadome własnych wartości, potrafiące twórczo rozwiązywać problemy w życiu i w szkole.”¹⁰⁶

Przedszkole winno zatem dbać o wysoką jakość działań edukacyjnych otwierać przestrzeń dla podejść innowacyjnych, wyzwalać inicjatywę i kreatywność, oferować samodzielność oraz stwarzać okazję bliskich, rozwijających kontaktów współpracy i współdziałania. Dziecko w placówce przedszkolnej powinno być nie tylko realizatorem zadań ale także i ich współtwórcą. Podejmując coraz to nowsze wyzwania, pytając,

¹⁰⁵ R. Więckowski, *Funkcja programu we współczesnej edukacji przedszkolnej*, „Wychowane w Przedszkolu” 1992, nr 7, s. 387.

¹⁰⁶ J. Andrzejewska, *Współczesne*, s. 232.

dziwiąc się, doświadczając i tworząc, działając w grupie „wkracza” w proces socjalizacji, inkulturacji i personalizacji. Wchodząc w rolę przedszkolaka nawiązuje wiele relacji z rówieśnikami co umożliwia mu wymianę i gromadzenie doświadczeń stanowiących przyczynę do rozwoju jego aktywności własnej.

Znaczące przeobrażenia jakie nastąpiły w ostatnich latach w edukacji przedszkolnej wywarły wpływ na funkcjonowanie współczesnego przedszkola. Otworzyło się ono szeroko na potrzeby dzieci oraz zaczęło uwzględniać oczekiwania rodziców. Przedszkole stało się instytucją trójpodmiotową o charakterze środowiskowym.

Do najważniejszych zadań współczesnej edukacji przedszkolnej należą „integralność procesu wychowania i kształcenia oraz zwiększanie możliwości rozwojowych dziecka, co z kolei wymaga zmian dotychczasowych metod pracy nauczyciela. Po drugie edukacja przedszkolna musi stawać się czynnikiem osobotwórczym, a nie tylko wyposażenia dziecka w wiedzę. Następne zadania to upodmiotowienie dziecka w procesie kształcenia. Rodzina wychowanka jest współpartnerem w edukacji, a nie petentem.”¹⁰⁷

Według B. Wilgockiej-Okoń zadaniem przedszkola „jest zapewnić dzieciom opiekę oraz wielostronny rozwój psychofizyczny i społeczny, a tym samym przysposobić je do pokonania progu szkolnego.”¹⁰⁸ Niezmiernie ważne jest tutaj właściwe zagospodarowanie przestrzeni dziecka oraz „tworzenie mu takich warunków rozwoju, aby mogło ono rozwinąć i wykorzystać w procesie formowania własnej osobowości

¹⁰⁷ J. Lubowiecka, *Przedszkole wobec zmiany w systemie edukacji narodowej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 9, s. 650.

¹⁰⁸ B. Wilgocka-Okoń, *Przedszkole*, s. 636.

wszystkie swoje obecne i potencjalne możliwości, a także swoje indywidualne zdolności.”¹⁰⁹ Dlatego też w edukacji dla dobra dziecka za najważniejsze zadania uważa się: jego rozwój samodzielności poznawczej, spontaniczność, dociekliwość, wewnętrzną motywację do okolicznościowego uczenia się, chęć odkrywania świata, wytrwałość w realizowaniu zadań, twórczość itp.

Przedszkole współczesne powinno zatem stwarzać dziecku przestrzeń do „badania” rzeczywistości, do poznawania jej a nawet eksperymentowania, powinno umożliwiać dziecku stawanie się własnym „budowniczym” i ciekawym świata Europejczykiem. Poprzez różnorodność wykorzystywanych w pracy z dzieckiem form organizacyjnych oraz metod realizując treści programowe winno tworzyć właściwą przestrzeń do edukacji dla pokoju i poszanowania praw każdego człowieka. Przyczynkiem do skutecznej pracy placówki jest realizacja zadań wychowania przedszkolnego wynikających z programu wychowawczo-dydaktycznego. Dotyczą one wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego, estetycznego i technicznego.

Do zadań w zakresie wychowania zdrowotnego należy: „kształtowanie czynnych postaw wobec zdrowia i bezpieczeństwa własnego i innych, wyrabianie nawyków higieniczno-kulturalnych, prawidłowej postawy oraz rozwijanie ogólnej sprawności ruchowej.”¹¹⁰

Zadania wychowania umysłowego obejmują rozwijanie aktywności poznawczej u dzieci, rozwijanie mowy i myślenia, kształtowanie pojęć matematycznych, wiedzy o otoczeniu społecznym, przyrodniczym,

¹⁰⁹ J. Lubowiecka, *Funkcje*, s. 6.

¹¹⁰ R. Folejewska, *Program wychowania przedszkolnego*, „Rośnij z Didasko”, Warszawa 2001, s. 6-7.

przyswajanie elementarnych umiejętności czytania, wyrabianie gotowości do nauki pisania i zainteresowań przyrodniczych.

Do zadań w zakresie wychowania społeczno – moralnego należy głównie rozwijanie u dzieci wrażliwości emocjonalnej, moralnej i uczuć patriotycznych oraz kształtowanie właściwej postawy dziecka jako członka rodziny, zbiorowości przedszkolnej i społeczności lokalnej. Istotnym zadaniem wychowania społeczno – moralnego jest przygotowanie do życia w społeczeństwie przez wdrażanie do przestrzegania zasad i norm społecznych jako „regulatorów” życia w grupie i szerszym środowisku.

Z kolei do zadań wychowania technicznego według R. Folejewskiej należy: „rozwijanie zainteresowań i sprawności konstrukcyjnych dzieci oraz umiejętności posługiwania się prostymi urządzeniami technicznymi, zapoznanie z rolą techniki w życiu człowieka oraz wdrażanie do poszanowania pracy własnej i innych.”¹¹¹

Natomiast zadaniem wychowania estetycznego jest rozwijanie u małych dzieci wyobraźni, twórczości i wrażliwości estetycznej w kontaktach ze sztuką, techniką i przyrodą. Istotne staje się tutaj kształtowanie czynnej postawy dziecka w dziedzinie „kultury życia codziennego oraz kierowanie rozwojem własnej twórczości dziecka przejawiającej się w różnych formach”.¹¹²

Realizacja tych zadań w wychowaniu przedszkolnym umożliwia nauczycielowi wszechstronne kształtowanie osobowości dziecka, postaw, przekonań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i sprawności oraz stopniowe poszerzenie wiedzy dziecka poprzez wychowanie go w

¹¹¹ Tamże, s. 8.

¹¹² K. Lubomirska, *Przedszkole. Rzeczywistość i szansa*, Warszawa 1994, s. 142.

najbliższym kręgu środowiskowym w rodzinie i grupie rówieśniczej, a następnie stopniowe rozszerzenie kontaktów z otoczeniem o elementy społeczne i ideowe.

Wychowanie przedszkolne zdaniem J. Lubowieckiej wypełnia też pewne zadania wobec społeczeństwa. Pierwsze z nich to „upowszechnianie elementów wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, biomedycznej”¹¹³ o rozwoju dziecka i jego potrzebach oraz o sposobach pedagogicznego oddziaływania wśród rodziców. Dzięki temu podnosi się kultura pedagogiczna wśród społeczeństwa, a także poziom świadomości wiedzy o roli edukacji w życiu człowieka.

Drugie ważne zadanie wypełniane przez wychowanie przedszkolne w środowisku to kulturotwórcza rola. Organizowanie spotkań z okazji różnych świąt, rocznice narodowe, festyny, spotkania z udziałem wybitnych postaci żyjących na danym terenie i wiele innych uroczystości przyczynia się do podtrzymania i upowszechnienia tradycji, obyczaju i popularyzowania wiedzy o historii narodu i regionu. Dzięki temu tworzą się więzi między ludźmi, poczucie wspólnoty i upowszechniania wartości. Ta kulturotwórcza rola wychowania przedszkolnego jest tym ważniejsza, im mniejsze jest środowisko, w którym funkcjonuje placówka.

Kolejne ważne zadanie to integracja różnych społeczności wokół problematyki edukacji dziecka. Takim właśnie pierwszym i naturalnym środowiskiem integrującym społeczność rodziców jest wychowanie przedszkolne, które poprzez kontakty, wspólne wykonywanie zadań i podejmowanie różnych inicjatyw na rzecz dzieci, uczy rodziców form społecznego działania i współpracy z innymi rodzicami.

¹¹³ J. Lubowiecka, *Funkcje*, s. 8.

Niezmiernie ważnym zadaniem jest również wyrównywanie wszelkich deficytów rozwojowych u dzieci, tak aby mogły podjąć naukę szkolną z pełnym sukcesem. Nie jest to zadanie nowe, ale zdaniem Lubowieckiej „wymagające uwagi i ciągłego dokształcania.”¹¹⁴ Według niej wyrównywanie szans edukacyjnych powinno odbywać się już na poziomie edukacji przedszkolnej, ze względu na ogromną intensywność rozwoju dziecka w tym wieku, podatność na zmiany, łatwość uczenia się i utrwalania się zachowań. Jak twierdzą psychiatrzy społeczni, między pierwszym a siódmym rokiem życia rozwijają się i utrwalają podstawowe struktury osobowości człowieka oraz dokonuje się ustalenie „kodu na życie”, zwanego przeświadczeniem, które objawi się daleko później.¹¹⁵

Stopień upowszechnienia wychowania przedszkolnego w Polsce jest zróżnicowany i zależy od kilku czynników: od wieku dzieci, miejsca zamieszkania (miasto, wieś) i regionu Polski. Polska ma jeden z najniższych wskaźników upowszechnienia edukacji przedszkolnej w Europie. Fakt korzystania lub nie z instytucjonalnych form opieki przedszkolnej jest najczęściej zdeterminowany miejscem zamieszkania dzieci. Nasilenie zjawiska „swoistej dyskryminacji” dzieci wiejskich, zwłaszcza w wieku 3, 4 i 5 lat, jest znaczne.¹¹⁶

Bożena Grzeszkiewicz charakteryzuje brak równości w dostępie do instytucji przedszkolnych według czynników geograficznych, ekonomicznych i społecznych. W pierwszym z tych czynników chodzi o zwrócenie uwagi na odległość jaką muszą pokonać dzieci do przedszkola. Do czynników rozróżniających szanse edukacyjne dzieci na pierwszym

¹¹⁴ J. Lubowiecka, *Przedszkole*, s. 660.

¹¹⁵ J. Lubowiecka, *Szanse edukacyjne dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 7, s. 395.

¹¹⁶ K. Kamińska, *Jutro edukacji przedszkolnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 5, s. 260.

miejscu zaliczyć można miejsce zamieszkania. W gorszej sytuacji są mieszkańcy małych miast i wsi, ze względu na niewielką ilość placówek kulturalnych i instytucji edukacji przedszkolnej. Drugi czynnik dotyczy niejako dziedziczenia niskiego poziomu wykształcenia rodziców, który jest bezpośrednio związany z sytuacją społeczno – ekonomiczną, poczuciem bezpieczeństwa socjalnego i deprivacją potrzeb edukacyjnych. Można także zaliczyć tutaj różnice w jakości kształcenia od najwcześniejszego poziomu, czyli przedszkola aż do studiów wyższych. Ważnym czynnikiem jest też dostępność i możliwości finansowe rodziny w zaspakajaniu i rozwijaniu zainteresowań i zdolności dzieci. Za ostatni czynnik Lubowiecka uznaje brak w placówkach edukacyjnych strategii wyrównywania słabej stymulacji rozwojowej wyniesionej z rodziny i środowiska lokalnego.¹¹⁷ Do czynników ekonomicznych można zaliczyć ciągły wzrost opłat za przedszkole, prywatyzację i komercjalizację przedszkoli, likwidację przedszkoli przez gminy z powodu braku środków finansowych. Społeczeństwo w małych miastach i wsiach w dalszym ciągu bagatelizuje instytucje przedszkolne, prawdopodobnie z braku wiedzy na temat znaczenia wczesnej edukacji i jej wpływu na przyszłą karierę dziecka. Wyróżnić można także tutaj brak koordynacji działań instytucji, które zajmują się małym dzieckiem. Nie wspiera się rodzin, których dzieci nie są objęte edukacją przedszkolną. Na brak upowszechnienia przedszkoli ma także wpływ niski poziom wykształcenia społeczeństwa i związane z tym wzory na życie.¹¹⁸

¹¹⁷ J. Lubowiecka, *Szanse edukacyjne*, s. 392-393.

¹¹⁸ B. Grzeszkiewicz, *Dzieciństwo nierównych szans*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko-sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 67-68.

Kierunki działań na rzecz umożliwienia dostępu do edukacji najmłodszych zawarto w Narodowej Strategii Integracji Społecznej (NSIS).

W dziedzinie edukacji wskazuje się na konieczność wzrostu uczestnictwa dzieci w wychowaniu przedszkolnym. Działania edukacyjne, socjalne i zdrowotne umożliwiają zapobieganie wykluczeniu oraz popierają i wspierają wyrównywanie szans wszystkich dzieci.¹¹⁹

Szanse edukacyjne według Lubowieckiej są wynikiem wielu czynników społeczno – ekonomicznych wyznaczających obecnie status ich rodzin, na które one nie mają wpływu.

Dostęp do edukacji przedszkolnej ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju dziecka i dla efektywności całego systemu edukacji. Skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci żyjących w zróżnicowanych środowiskach wychowawczych wymaga zapewnienia wszystkim dzieciom dostępu do dobrej jakościowo edukacji przedszkolnej.¹²⁰ Już w 2005 roku K. Kamińska pisała, „jeśli w najbliższym czasie nie zostaną podjęte odpowiednie kroki w celu rozbudowy dotychczasowej sieci placówek przedszkolnych, zwłaszcza na terenach wiejskich i słabo zurbanizowanych, to liczba dzieci pozostających poza wychowaniem przedszkolnym nie tylko nie zmniejszy się, ale znacznie gwałtownie rosnąc po 2005 rok tak w skali kraju, jak i w poszczególnych województwach.”¹²¹

Dostępność przedszkola nie oznacza jedynie zwykłego istnienia instytucji edukacyjnej dla dzieci, ale mówi się tu o dostępności ideologicznej, przestrzennej i finansowej. Dla rodziców oznacza to, że

¹¹⁹ E. Jaszczyszyn, *Szanse edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko*, s. 231.

¹²⁰ E. Brańska, *Edukacja przedszkolna w procesie zmian*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 11, s. 5-6.

¹²¹ K. Kamińska, *Jutro*, s. 259-260.

instytucja oferuje program pracy zgodny z ich oczekiwaniami, systemem wartości, specyficznymi potrzebami dzieci. Lokalizacja przedszkola powinna być w dogodnym dla rodziców miejscu, a przede wszystkim edukacja powinna być osiągalna finansowo.¹²²

Czynniki ograniczające szanse edukacyjne dzieci z rodzin biedniejszych w efekcie komplikują procesy rozwojowe społeczeństwa. Sytuacja nierówności szans edukacyjnych najmłodszych rodzi przynajmniej dwie kwestie: społeczną i polityczną. Edukacja narodu jest najtańszą i najbardziej efektywną inwestycją w rozwój gospodarczy kraju. Polityka społeczna państwa powinna prowadzić do wyrównywania szans edukacyjnych swoich obywateli, poczynając od przedszkola a kończąc na studiach wyższych.¹²³

Jak zauważa K. Kuszak „wczesna edukacja przedszkolna jest najskuteczniejszym narzędziem wyrównywania szans edukacyjnych, zapobiegania niepowodzeniom szkolnym oraz trudnościom w podejmowaniu i realizacji różnorodnych zadań społecznych”¹²⁴ dzieci na starcie. Do szkoły idzie ten sam człowiek, który może być uczniem jedynie w kontekście nabytych doświadczeń przedszkolnych. Wszystko, więc czego nauczyciel dowiedział się o dziecku pracując z nim w przedszkolu, powinno stać się podstawą do dalszych działań edukacyjnych. Cała wiedza o dziecku i warunkach jego funkcjonowania powinna być wykorzystana. Tak niestety nie jest. Najpełniej wyraziła to D. Waloszek: „Brak wzajemności brania i

¹²² M. Karwowska-Struczyk, *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko*, s. 242.

¹²³ J. Lubowiecka, *Szanse*, s. 393.

¹²⁴ K. Kuszak, *Samodzielność, ale jaka...*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 2, s. 9.

dawania w relacjach przedszkola – szkoła – dziecko, załamuje ideę promocji rozwoju.”¹²⁵

A zatem wczesna edukacja przedszkolan jest najskuteczniejszym narzędziem wyrównywania szans edukacyjnych i tworzenia optymalnego środowiska wychowawczego wspierającego dziecko w drodze do sukcesu na miarę jego możliwości i potencjału. Umiejętności i wiadomości zdobyte przez dziecko w trakcie edukacji przedszkolnej stanowią istotne podłoże dla dalszego kształcenia i rozwoju.¹²⁶

Bibliografia

1. Andrzejewska J., *Współczesne dylematy nauczyciela wychowania przedszkolnego*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko-nauczyciel-rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok-Warszawa 2003.
2. Brańska E., *Edukacja przedszkolna w procesie zmian*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 11.
3. Brańska E., *O statucie przedszkola i obserwacji pedagogicznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 4.
4. Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 1996.
5. Folejewska R., *Program wychowania przedszkolnego*, „Rośnij z Didasko”, Warszawa 2001.

¹²⁵ D. Waloszek, *Program edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005, s. 181.

¹²⁶ M. Styczyńska, *Przedszkole drogą do sukcesu*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 2, s. 52.

6. Grzeszkiewicz B., *Dzieciństwo nierównych szans*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko-sukcesy i porażki*, Warszawa 2007.
7. Jaszczyszyn E., *Szanse edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko*.
8. Kamińska K., *Jutro edukacji przedszkolnej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 5.
9. Kamińska K., *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 9.
10. Karcz E., *Wychowanie przedszkolne w wybranych systemach edukacyjnych – analiza porównawcza*, [w:] W. Smak (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*, Opole 2006.
11. Karwowska-Struszczyk M., *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko*.
12. Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.
13. Kuszak K., *Samodzielność, ale jaka...*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 2.
14. Lubowiecka J., *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 1.
15. Lubowiecka J., *Przedszkole wobec zmiany w systemie edukacji narodowej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 9.
16. Lubowiecka J., *Szanse edukacyjne dzieci przedszkolnych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 7.
17. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
18. Pilch T.(red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T IV:P, Warszawa 2005.
19. Samsel A., *Wychowanie przedszkolne w latach 191-1939 (cz. I)*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 8.

20. Styczyńska M., *Przedszkole drogą do sukcesu*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 2.
21. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, w wersji obowiązującej od 1 września 2004.
22. Waloszek D., *Program edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005.
23. Więckowski R., *Funkcja programu we współczesnej edukacji przedszkolnej*, „Wychowane w Przedszkolu” 1992, nr 7.
24. Wilgocka-Okoń B., *Przedszkole*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
25. Wilgocka-Okoń B., *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, Warszawa-Kraków 1989.

Juliusz Protazy Grzybowski

SZKOŁA NIEWOLNIKÓW

WSTĘP

Wolność jest trudna - wiadomo, wszyscy wiemy, wiemy szczególnie, chciałoby się powiedzieć, my, którzy od dwustu z górą lat głównie się tym zajmujemy, żeby krew za wolność przelewać. Rzecz w tym, że o wolność wywalczoną wciąż trzeba zabiegać, bo, jak o tym wiedzą wszyscy, którzy znają się na prowadzeniu walk, nie ma bardziej dotkliwej nieuwagi niż nieuwaga zwycięzcy. Rzecz w tym, że ze stwierdzenia, iż wolność jest trudna, pod którym to, z przyzwoitości chociażby, każdy się podpisze, nic właściwie nie wynika. Jedno się sądzi, co innego czyni, traktujemy wolność jak by nam była dana na wieki i ewentualnych przejawów zniewolenia dopatrujemy się co najwyżej wtedy, gdy występuje ono jako przemoc, bądź kiedy z przemocą jest związane. I to nie z każdą przemocą, ale tylko z ewidentną. Brak przemocy przedstawia się w naszym rozumieniu przeto jako synonim wolności. Nikt nas do niczego nie zmusza, a przynajmniej nikt nas nie zmusza do tego, do czego nas zmuszano wcześniej. Co więcej, ten brak zmuszania przedstawia się jako wynik wieloletnich starań, pod którymi chętnie się sami podpisujemy. Skoro stan obecny dowodzi naszego zwycięstwa, niechętni jesteśmy do sprzeciwu. Dalej, kategoria wolności, przynajmniej od czasów Arystotelesa, powiązana jest z kategorią wyboru (gr. *προαίρεσις* - branie czegoś przed czymś), stąd ten, który posiada możliwość wyboru wydaje się człowiekiem wolnym. Sama możliwość wyboru, nawet nieograniczona, wolnym jednak człowieka nie czyni, wolnym jest dopiero ten, który wie

pomiędzy czym wybiera, stąd niezbędnym elementem wolności musi być jakaś wiedza (co z tego, że mogę wybrać drogę spośród wielu dróg, jeśli nie wiem jaka droga jest drogą słuszną). Człowiek, który wybiera, musi wiedzieć na ile jego wybór jest wyborem dobrym, każdy chce dla siebie wybrać to, co najlepsze, jeżeli popełni błąd w ocenie, wybierze to, co najlepszym nie jest. Człowiek, który wiedzy niezbędnej do podejmowania wyborów nie posiada, nie powinien ich podejmować i tutaj zaczyna się argumentacja Arystotelesa, że w takim wypadku lepiej, żeby niektórzy byli niewolnikami, to znaczy takimi, za których decyzje podejmuje ktoś inny. Z dwójga złego wydaje się, że lepiej odebrać człowiekowi możliwość wyboru, niż żeby pozwolić na jego niewłaściwe wykorzystanie. Nie pozwalamy dzieciom używać niebezpiecznych urządzeń, a niewolnicy, jak twierdzi Arystoteles, są trochę jak dzieci, a możliwość, która jest przecież tutaj możliwością (gr. *δύναμις* - siła) jest urządzeniem wybitnie niebezpiecznym. Myliłby się jednak ten, który w koncepcji Arystotelesa doszukiwałby się akceptacji czy usankcjonowania niewolnictwa, Arystoteles po prostu nie widzi innego rozwiązania i paradoksalnie jego koncepcja jest o wiele bardziej humanitarna niż ta, która wszystkich do wolności wyboru przymusza. Jest w tym przecież jakieś cyniczne okrucieństwo, że przymuszamy człowieka do robienia tego, czego robić nie potrafi. Wolność jest piękna i o wolność należy zabiegać, wolności nie można jednak darować, znowu paradoksalnie: wolność darować można tylko temu, kto już wolny sam z siebie jest. Co z tego, że wyzwolimy niewolnika, jeśli dalej będzie poszukiwał kogoś, kto będzie mu panem. Jedna rzecz wyzwalenie, druga - zniewolenie. Zniewolić można na dwa sposoby, po pierwsze: można odebrać możliwość wyboru, na takim zniewoleniu opierają się wszystkie kary pozbawienia wolności, więzienie uniemożliwia podejmowanie wyborów, na takim zniewoleniu opierały się dwudziestowieczne systemy totalitarne, to znaczy uniemożliwiały, w znaczeniu fizycznym po prostu, wybieranie czegoś przed czymś. Ten sposób zniewolenia jest o tyle nieskuteczny, że ten, który takiemu i tylko takiemu zniewoleniu ulega, ciąży ku wyzwoleniu i wyzwolenie jest wobec takiego możliwe. Wystarczy zazwyczaj osłabienie władzy, która zniewala. Drugim sposobem zniewolenia, w moim mniemaniu o wiele bardziej niebezpiecznym, jest odebranie wiedzy służącej do podejmowania wyborów. Techniki są oczywiście rozmaite, najbardziej jednak rozpowszechnioną i chyba najpewniejszą, jest po prostu wychowanie, które takiej wiedzy nie obejmuje. Ten, kto wychowany został w taki sposób, że nie posiada wiedzy umożliwiającej właściwe podejmowanie wyborów, jest wychowany na niewolnika. Takiego niewolnika nie można wyzwolić z tego prostego powodu, że taki zazwyczaj nawet w ogóle nie wie, że niewolnikiem jest. Tylko kto jest panem? A jeśli pana nie ma? Jeśli edukacja zmierza w tym kierunku, żeby stworzyć społeczeństwo niewolników?

Punktem wyjścia i zarazem głównym obszarem prowadzonych w niniejszej pracy rozważań będzie Arystotelesa koncepcja niewolnika. Arystoteles, jak wiemy i jak mam nadzieję, będziemy wiedzieć lepiej, uznawał istnienie ludzi z natury wolnych i ludzi z natury niewolnych. W skrócie rzecz ujmując, ludzie wolni to tacy, którzy wiedząc, co jest dla nich dobre i wiedząc tym samym, co dla nich dobre nie jest, potrafią wybierać, to znaczy wiedzą pomiędzy czym a czym wybierają. Ludzie z natury niewolni takiej możliwości w sobie nie mają, ponieważ nie są w stanie odróżnić dobra od zła i jedyne co mogą i co właściwie powinni w takiej sytuacji zrobić, to zdać się na sąd innych, a zatem, konkluduje Arystoteles, lepiej, żeby inni za nich wybierali. Tak jak lepiej jest przecież, żeby, w niektórych przynajmniej sytuacjach za dzieci wybierali rodzice. Uciekając się do innego może przykładu, gdy w domu przestanie mi działać instalacja elektryczna, stanowczo nie powinienem brać się za jej naprawianie, ponieważ nie posiadam na ten temat minimalnej nawet wiedzy. Nawet jeżeli będę miał przed sobą wszystkie przewody, nie będę wiedział, które należy ze sobą połączyć, a których łączyć nie należy i chociaż sam mogę pomimo to podjąć decyzję i jakieś przewody połączyć, trudno będzie nazwać moje decyzje wolnymi i co więcej, jeśli połączyłbym źle, a tak by się najpewniej stało, każdy mi potem będzie powtarzał, że powinienem był poczekać jednak na elektryka. Wiedza o tym, co dobre i złe, pomimo tego, że nie oferuje rozwiązań tak ewidentnych jak elektryka, jest wiedzą i można w obrębie tejże wiedzy nabierać kompetencji. Można być w obrębie tejże również kompetencji pozbawionym, nawet jeżeli nie kompletnie, to przynajmniej na tyle, że możliwość wyboru pozostanie dla nas niedostępna.

Wolność, owszem, może i powinna być zagwarantowana prawnie, same jednak gwarancje prawne ludzi wolnymi nie czynią. Prawo, jako ogólne, domaga się dopełnienia. Widowym znakiem tego domagania jest sędzia, a także adwokat i prokurator, słowem sąd. Gdyby prawo dopełnienia się nie domagało, sąd nie byłby potrzebny. Prawo musiałoby wtedy jednak opisywać wszystkie nie tylko zaistniałe ale i możliwe przypadki, a zatem, co nie trudno spostrzec, prawo byłoby niemożliwe, ponieważ musiałoby się wiązać ze zaktualizowaniem nieskończoności. Zajmijmy się jednak, zgodnie z obietnicami, pierw Arystotelesem.

ARYSTOTELES I NIEWOLNICY

Sprawa jest skomplikowana ponieważ Arystoteles mówi o niewolniku na dwa sposoby i owe dwa sposoby nie raz występują w swojej współobecności, przeplatają się, zamieniają miejscami ukrywając zręcznie swoją dwoistość. Powiem krótko, czasem trudno stwierdzić, czy Arystoteles mówi o niewolniku jakim go widział w Atenach, czy w ogóle w starożytnym świecie, czy o takim, jakiego sobie wyobrażał i jakiego chciałby widzieć. Koń jaki jest, każdy widzi, pisanie zatem o tym jak wygląda należy uznać za rzecz zgoła niepotrzebną. Podobnie było z niewolnikami. Czytelnicy, których miał Arystoteles na uwadze, zapewne nie mieli trudu z odróżnieniem. Spraw jasnych i oczywistych opisywać nie trzeba, wystarczy do nich odesłać, stąd Arystoteles, gdy opisuje niewolnika, wszystkiego nam nie mówi, nam, bo dla nas przecież wszystko już jasne i oczywiste nie jest. Nie trudno w takiej sytuacji o pomyłkę, a nawet o błąd. Proszę zatem wybaczyć, jeśli gdzieś pobłądziłem.

Arystoteles widział możliwość niewolnictwa sprawiedliwego, będę się starał Arystotelesa bronić i będę się starał wykazać, że Arystotelesa koncepcja nie tylko zasługuje na to aby się nią poważnie zająć, ale że trudno ją odeprzeć. Oczywiście, przyznanie racji Arystotelesowi jest w tym wypadku dla autora tego artykułu bardzo trudne, choć myślę, że dla Arystotelesa przyznanie racji sobie samemu było jeszcze trudniejsze.

2. METODA

W trakcie rozważań nad Arystotelesem skupiać się będę głównie na analizie tekstów źródłowych. Oczywiście, każde rozważanie, które chce uchodzić za poważne, zakorzenione być musi w źródłach, zda się jednak, że skoro inni już źródłami się zajmowali, należałoby wziąć ich pod uwagę, po pierwsze po to, by wykorzystać ich osiągnięcia i nie poczytywać sobie za sukces tego, co przynależy innym, względnie aby nie pobłądzić tam, gdzie inni słuszną obrali drogę, po drugie, aby ustrzec się przed pobłądzeniem tam gdzie inni pobłądzili, przodkom zawdzięczamy nie tylko przecież pasma sukcesów, przodkowie pouczają nas przede wszystkim chyba wtedy, gdy nie dają rady. Tym bardziej domagają się od nas abyśmy my radę dali. Oczywiście każdy filozof, jeśli poważnie o filozofii myśli, musi zaczynać od początku, czasem może to być irytujące szczególnie wtedy, gdy inni zaproponowali początek interesujący. Nie ma jednak innego wyjścia. Stąd filozofia, w jakiś sposób będzie zawsze uchodzić za naukę nową, choć z drugiej rzecz jasna strony nie przeszkadza jej to uchodzić za naukę najstarszą, względnie, żeby nie wikłać się znowu w spór z matematykami, jedną z najstarszych.

Oczywiście cały czas tłumaczmy się z tego, że wielu wybitnych badaczy nie zostało w naszych rozważaniach uwzględnionych. Praca ma w swoim założeniu charakter wstępny, czy sygnalizacyjny, nikt nie ma wątpliwości, że badania należy przeprowadzić na większą skalę, zdecydowanie w większym stopniu przyjrzeć się Platonowi, na pewno w większym stopniu przyjrzeć się starożytnemu niewolnictwu w ogóle. Artykuł jednak pozostaje artykułem.

Tezy, których będę w trakcie swojej pracy starał się dowodzić, w kilku miejscach odważyłem się zilustrować przykładami, co, z jednej strony mam nadzieję w tych miejscach uczyniło pracę bardziej czytelną, z drugiej strony, przykład, nawet niewinny, zawsze staje się opowiadaniem, a zatem istnieje niebezpieczeństwo, że dystans do przedmiotu badań przynależny powadze pracy naukowej w tychże momentach mógł zostać może nie utracony ale zachwiany. Jeżeli komuś tego typu decyzje metodologiczne wydałyby się zbyt zuchwałe i nietaktowne, niech przyjmie moje najszczersze zapewnienia, że obranie metody zawsze wynikało z chęci jak najściślejszego oddania przedmiotu badań, wolałem narazić się na zarzut mylenia nauki z literaturą niżli powiedzieć coś niewyraźnie wtedy gdy wyraźnie powiedzieć mogłem.

WPROWADZENIE – ZARYSOWANIE PROBLEMU

Arystoteles myśląc o państwie może nie doskonałym ale przynajmniej doskonałości bliższym znajdował w nim miejsce dla niewolników. Co więcej, miejsce owo nie było ulokowane gdzieś na rubieżach, ale, tak zresztą jak to wyglądało w starożytnej Grecji, niewolnictwo stanowiło integralną i nieodłączną cechę ustroju. Powiedzmy od razu: Arystoteles widział możliwość niewolnictwa sprawiedliwego i widział w niewolnictwie możliwość sprawiedliwości. Niewolnictwo sprawiedliwe musiało być jednak oparte na tym, co istnieje z natury, to znaczy sprawiedliwie niewolnikiem mógł zostać tylko ten, który takim sam z siebie jest. W takim wypadku niewolnictwo, żeby tak powiedzieć faktyczne, byłoby jedynie usankcjonowaniem czy potwierdzeniem stanu naturalnego. Sztuka (*τέχνη*) naśladuje i zarazem uzupełnia naturę. Prawodawca nie może z naturą walczyć, winien jej słuchać, skoro tedy w naturze występują istoty przeznaczone do wolności i istoty przeznaczone do niewolnictwa, taki sam podział winien występować w państwie, jeśli rzecz jasna państwo chce być trwałe czyli

sprawiedliwe. Bo owszem, możliwe są ustroje bardziej wymyślne, jak tyrania na przykład, ale wszystkie one są z natury nietrwałe. Nadanie wolności wszystkim ludziom byłoby czymś niezgodnym z naturą, a zatem dla ludzi złym i to zarówno dla ludzi z natury wolnych, jak i dla ludzi z natury niewolnych. Niewolnictwo, skoro miało być zakorzenione w naturze, nie mogło opierać się na przypadku, miał przecież Arystoteles w pamięci kłopoty w jakie wpadł Platon pokłóciwszy się z tyranem Syrakuz Dionizjosem. Przypomnę, nie wdając się w opisywanie całej historii, że Platon został przez Dionizjosa sprzedany w niewolę i trzeba go było wykupić. Trudno by było twierdzić, że w Platonie Arystoteles widział niewolnika, a przecież, co by nie powiedzieć, przez chwilę Platon niewolnikiem był (*Vitae* III 19).

KRÓTKI RZUT OKA NA LITERATURĘ PRZEDMIOTU

Namysł nad arystotelesową koncepcją niewolnictwa, bo trzeba przecież wspomnieć tych, którzy byli przed nami, ugrzązł, pozwólmy sobie na mocne słowa, w samozadowoleniu. Trzeba powiedzieć, że owo samozadowolenie było grupowe, żeby nie powiedzieć tłumne. Łatwiej je zatem może wytłumaczyć, czy może łatwiej wytłumaczyć tych, którzy mu ulegli, trudniej jednak będzie zapewne z nim walczyć. Ilekroć spotkałem się z jakąś wypowiedzią, czy to wprost odnoszącą się do Arystotelesa koncepcji niewolnika, czy to tylko o tę koncepcję zahaczającą, jasne dla mnie było, że autor owej wypowiedzi uważa niewolnictwo za sprawę bezpowrotnie zamkniętą. Jako przykład niech posłuży wypowiedź Mikołaja Szymańskiego ze wstępu do *Polityki*: „Nie prowadzimy dziś już na szczęście dyskusji na temat sprawiedliwości niewolnictwa.” [Szymański, 2001 s. 21] A zatem wszystko wiemy, wszelki namysł należy uznać za zbędny. My to już mamy za sobą, my to już żeśmy zwalczyli, nie trzeba zatem tego tematu roztrząsać, wystarczy zganić. I tak wypowiedzi uczonych na ten temat, to głównie połajanki, bardziej bądź mniej siarczyste. Kłopoty z tego typu podejściem skutkują tym, że niewolnictwa nie rozumiemy, a powiedziałbym nawet: nie umiemy go właściwie zlokalizować. A zatem trzeba by się zapytać, czy potrafilibyśmy się przed nim ustrzec. Oczekiwanie, że wydarzy się to, co już się wydarzyło, na zawsze pozostanie oczekiwaniem. Bo to, co już się wydarzyło, nigdy się nie wydarzy. Historia poucza nas jednak, że niewolnictwo przybierało rozmaite formy i pozwolę sobie na hipotezę: wciąż różne formy przybiera. (Zresztą chyba trochę na tym historia polega, to znaczy na przybieraniu różnych form (*μορφή*)). Pamiętać należy przecież o tym, że najwygodniejszy niewolnik to taki, który nie wie, że jest niewolnikiem. Nie przyjdzie wszak

takiemu nawet do głowy, żeby uciekać. A wygoda, co by nie powiedzieć, zwykła ostatnio przedstawiać się jako synonim szczęścia. Ale o tym kiedy indziej, co do naszych poprzedników, to pokażemy się o kilka przykładów.

Pierwszy jest w miarę wyważony. W polskim tłumaczeniu *Etyki nikomachejskiej* Daniela Gromska, tłumaczka, w przypisie do miejsca, w którym Arystoteles nazywa niewolnika „żyjącym narzędziem” (*Et nic* 1161 b) pisze: „Jest to klasyczne, wielokrotnie przytaczane i omawiane miejsce, dowodzące, jak głęboko tkwił Arystoteles w przesądach swej epoki. [...] Byli więc w starożytności helleńskiej ludzie myślący o tej sprawie inaczej niż Arystoteles i umiejący wznieść się ponad światopogląd właścicieli niewolników.” (Gromska D., 1996, ad loc.) Oburzenie jest rzecz jasna pełne szlachetnego uniesienia i owego jakże przyjemnego poczucia, że skoro racja jest przy nas, to wcale nie musimy myśleć. Trudno nie dostrzec absurdalności zarzutów. „Niewolnik – mówi Arystoteles – jest żyjącym narzędziem, a narzędzie nieożywionym niewolnikiem.” (*Et nic* 1161 b) A kim niby jest niewolnik? To już nawet nie wolno powiedzieć? Skoro byli niewolnicy, a w to, jak mniemam, nie powinniśmy wątpić, to kim oni byli? Arystoteles definiuje przecież niewolnika, a zarzuty dotyczą tymczasem tego, co niewolnikiem nie jest. Zaraz w następnym zdaniu Arystoteles mówi: „Nie można tedy darzyć go [niewolnika – J.G.] przyjaźnią jako niewolnika, można natomiast jako człowieka.” (*Et nic* 1161 b) Leśniak definicją niewolnika oburzył się do tego stopnia, że to drugie zdanie zauważa dopiero po chwili, posłuchajmy: „Argumentacja na rzecz naturalnego stanu niewolniczego musiała zapewne budzić zastrzeżenia u samego Arystotelesa, gdyż czasem dorzuca zdanie, które ma złagodzić jego wywody rasistowskie: na przykład w związku z propagandą przyjaźni między wolnymi dodaje, że wolny nie może darzyć przyjaźnią niewolnika jako niewolnika, może natomiast – jako człowieka.” Trudno powiedzieć dlaczego Arystoteles to zdanie akurat „dorzuca”. Wzburzenie Leśniaka jest widoczne przez cały rozdział poświęcony niewolnictwu, stąd zapewne to wzburzenie przenosi się i na przyjaźń, skoro mówi o „propagandzie przyjaźni”. Na koniec wspaniałomyślnie postanawia jednak Leśniak Arystotelesa wziąć w obronę i mówi: „Taka była jego teoria polityczna; w praktyce natomiast inaczej postępował: wszak jego serdeczny przyjaciel Hermiasz był wyzwolencem, a przybrana córka Hermiasza była żoną Arystotelesa. Niemniej jego reakcyjna etnologia” ... i tak już do końca rozdziału. To znaczy albo musimy przyznać za Leśniakiem, że Arystoteles rzeczywiście zupełnie co innego mówił a co innego robił albo musimy przyznać, że nie rozumiemy. Powiedzmy sobie jedno, dzisiaj to może takie sobie brewerie wyczyniać filozof, że jedno mówi a inne robi, nie przeszkodzi mu to na pewno w karierze, w starożytności takie rzeczy by nie przeszły, a przynajmniej przechodziły nieporównywalnie trudniej. Nie rozumiemy Arystotelesa, nie po raz pierwszy przecież i na

pewno nie po raz ostatni. Jedna rzecz: nie rozumiemy, a druga: wcale nie mamy ochoty rozumieć. Skoro wynik nas już satysfakcjonuje, co z tego, że wnioskowanie posiada spore braki, a nuż, gdy wnioskowanie przeprowadzimy starannie, wynik nie okaże się już tak zadowalający. Przekładamy zatem psychiczny komfort nad prawdę. Nie pierwszy to raz przecież i nie ostatni. Stąd wnioskowanie, samo w sobie niepełne, należy wesprzeć innymi, kulejącymi jeszcze bardziej, w myśl zasady, że kilku kulejących poradzi sobie lepiej niż jeden. I tak obwinia się Arystotelesa o niewolnictwo w Ameryce południowej i rzecz jasna północnej, weźmy choćby rozważania o niewolnikach we wstępie do *Polityki*, które noszą znamienity tytuł: *Niewolnicy, Persowie i Indianie*. Proszę mnie dobrze zrozumieć, nie twierdzę, że poglądów Arystotelesa nie można było wykorzystywać w sposób haniebny, co więcej, mogę powiedzieć nawet, że koncepcja niewolnictwa prezentowana przez Arystotelesa do haniebnego wykorzystywania całkiem nieźle się nadawała, nie można jednak zarzucać Arystotelesowi tego, że inni, którzy tego, co on mówi, albo nie potrafili zrozumieć, albo, co bardziej prawdopodobne, zrozumieć w ogóle nie próbowali. Podobnie na przykład można krytykować Nietschego za faszyzm, a nawet wynalazcę noża za dokonania Kuby Rozpruwacza. Nie mogę się oprzeć wrażeniu, że popularna interpretacja, za pomocą której uzasadniano niewolnictwo w Ameryce zupełnie badaczom Arystotelesa odpowiada, zda się nawet, że poważni i sumienni często przecież badacze nie potrafią znaleźć wystarczającej ilości czasu na lekturę samego Arystotelesa i przypisują mu poglądy, które jego poglądami nie są. Wszystko oczywiście w pełnym uniesienia gniewie. I tak np. Seidler mówi: „W stosunku do dzieci i niewolników nie miały obowiązywać zasady sprawiedliwości, gdyż Arystoteles traktował dzieci i niewolników jako majątek.” (Seidler 1961 s. 172) Oczywiście, być może niezrozumienie jest skutkiem owego milczenia Arystotelesa na temat statusu niewolnika w starożytnej Grecji, bo przecież doskonale wiemy, że nie był, w Atenach przynajmniej, niewolnik pozbawiony praw. Oczywiście były to prawa inne niż te, które dotyczyły wolnych, ale nie można powiedzieć, że nie można było traktować niewolnika sprawiedliwie i że sprawiedliwego traktowania nie zalecał Arystoteles. Jeżeli sprawiedliwość, posłuchajmy Platona, polegałaby na tym, żeby robić swoje (*Resp* 433 B – E), można by co najwyżej zarzucać Arystotelesowi, że nie miał podstaw do dzielenia ludzi na wolnych i niewolnych z natury, jeżeli jednak uznamy, że taki podział w naturze istotnie istnieje, nie da się postępować sprawiedliwie inaczej jak tylko w ten sposób, że niewolnika będzie się traktować jak niewolnika, a wolego jak wolnego. Dalej, jest u Arystotelesa spore podobieństwo w traktowaniu dzieci i niewolników. Ale jest to, pamiętajmy, podobieństwo tego, co różne. O tej różnicy i o tym podobieństwie będziemy mówić potem, póki co posłuchajmy Jeana Bruna: „Niewolnik jest zatem własnością pana, jedyną wartością niewolnika jest jego siła fizyczna,

roзумu ma tyle, ile posiadają zwierzęta.” (Brun 1999 s. 112) Słowem, przyjęć możemy, że gdyby woły okazały się od niewolników tańsze, można by niewolników zastąpić wołami, albo małpami, są przecież małpy daleko zręczniejsze od ludzi albo przynajmniej bywają. Ciekawe doprawdy jak by wyglądał taki wół w *Kobiecie z Samos* Menandra, bo skoro ma tyle rozumu niewolnik co zwierze, to żaden problem, żeby wół zagrał Parmenona, czyli niewolnika, albo Pyrriasa w *Odludku*, czy Getasa. Pewnie by to było jednak dla woła trudne, nawet jakby go przebrali. Ale dlaczego sobie żartujemy? A co niby nam pozostaje? Każdy, kto twierdzi, że niewolnik ma tyle rozumu, co zwierzęta zasługuje co najwyżej na to, żeby sobie z niego stroić żarty, bo przecież poważnie takiego kogoś traktować nie sposób. Można by się zastanowić, gdzie się podział ów słynny Arystotelesa zmysł obserwacyjny, którym tak się wykazywał w innych pracach. Widocznie tylko wtedy, gdy mowa się zaczynała o niewolniku Arystotelesa zmysły obserwacyjne ulegały całkowitemu zaćmieniu i nie potrafił Arystoteles dostrzec tego, że niewolnicy na przykład mówią. Jasno z tego wynika, że o Arystotelesa koncepcji niewolnika nie tylko nie ma po co mówić, ale wręcz mówić nie wypada, taktowną zasłoną milczenia okrywając niewytłumaczalne chwile słabości wielkiego myśliciela. Ale gdzie tam, któż by chciał milczeć. Głos chce zabrać każdy. I tak we wstępie do *Polityki* Szymański z niewolnictwa czyni wręcz głównego bohatera (Szymański 2001 s. 8). Wróćmy do Jeana Bruna i posłuchajmy fragmentu *Polityki*, który zapewne stoi u podstaw, gdzieś jako praźródło tego sformułowania: „z natury bowiem jest niewolnikiem ten, kto może być własnością drugiego (dlatego też i należy do drugiego) i kto o tyle tylko ma związek z rozumem, że go spostrzega u innych, ale sam go nie posiada. Także inne istoty żyjące nic przecież nie obejmują rozumem, ale kierują się tylko wrażeniami zmysłowymi. Niewielka jest też różnica w użyteczności, bo obie grupy, zarówno niewolnicy, jak zwierzęta domowe pomagają fizycznie do zaspokojenia niezbędnych potrzeb.” (*Pol* 1254 b) Proszę mi zatem wskazać zwierzęta, które spostrzegają rozum. A jeśli mówimy o ludziach, to czy takich, którzy rozumu używać nie potrafią, to mało po świecie chodzi? Tylko przez przyzwoitość zwykliśmy ich nazywać inaczej. Skoro już jesteśmy przy tym fragmencie to posłuchajmy komentarza Reale: „Widać tu bezpośrednio i w sposób oczywisty brak proporcji między przesłankami a wnioskami a nadto sporo błędów w samych przesłankach. Cechą odróżniającą człowieka od zwierzęcia jest rozum i jest to różnica istotna i decydująca. Fakt zaś, że niektórzy ludzie są bardziej, a inni mniej rozumni, nie może zmienić ich istoty czy natury: natura człowieka pozostaje sobą tak długo, jak długo istnieje rozum, bez względu na to, czy jest go mało, czy dużo (ilość nie ma w tym wypadku wpływu na jakość). Zresztą różnica stopnia rozumności między ludźmi, na którą się Arystoteles powołuje, bynajmniej nie ma takiego znaczenia, jakie jej przypisuje w przytoczonym urywku.” (Reale 1996 II, s. 512) I co? Widać tu

bezpośrednio i w sposób oczywisty brak proporcji między fragmentem Arystotelesa a krytyką Realego. Owszem, cechą odróżniającą człowieka od zwierzęcia jest rozum, nikt tego, tutaj przynajmniej, nie kwestionuje, a już na pewno nie kwestionuje tego Arystoteles, zresztą trudno powiedzieć dlaczego miałby Arystoteles kwestionować różnicę między człowiekiem a zwierzęciem? Czy mówi tutaj Arystoteles, że niewolnik jest zwierzęciem? Nie mówi. To o co chodzi? Dalszy wywód Realego jest jeszcze bardziej zdumiewający, trudno bowiem powiedzieć do czego się Reale odwołuje. Nie ma mowy przecież, jak twierdzi Reale, u Arystotelesa o tym, że ktoś ma więcej czy mniej rozumu, ale o tym, że jeden rozumem się posługuje a drugi go tylko spostrzega. Słów „więcej” i „mniej”, żebyśmy się dobrze zrozumieli, używamy wtedy, gdy z mniej, przez dodawanie utworzyć możemy więcej. Na przykład jeżeli Koriskos ma mniej wołów niż Sokrates, to jeżeli będziemy Koriskosowi wołów dodawać, będzie miał w końcu tyle co Sokrates. Ten jednak, który będzie rozum dostrzegał u innych możliwie najlepiej nigdy nie stanie się z tego powodu człowiekiem rozumnym, tak jak ten chociażby, który będzie dostrzegał np. czyjaś muzykalność nie musi się stać muzykalny. Jeśli by tak było Salieri został by Mozartem (mam na myśli oczywiście Salieriego z filmu Formana). Reale jednak, co mu się czasami zdarza, tak jest zachwycony swoją krytyką, że zapomina chyba kogo krytykuje, mowa jest płomienna, bezlitosna i dowcipna zarazem, dotyczy jednak czegoś i kogoś innego. Żebyśmy nie wydali się gołosłowni, posłuchajmy Realego dalej: „Naturalnie, nawet naciągając zasady i fakty, Arystoteles napotyka na niemałe trudności w uzgodnieniu tych swoich rozumowań z rzeczywistością historyczną, która przecież i na niego wywierała wpływ. Niewolnikiem bowiem bardzo często stawał się ktoś na skutek podbojów wojennych (był więc jeńcem). Wojna zaś może być przecież niesprawiedliwa i jeńcem może być ktoś wysokiego stanu, a w wypadku wojen Greków z Grekami może się stać nim Grek we wszystkim i zupełnie równy z natury temu, kto wziął go w niewolę. We wszystkich tych wypadkach niewolnictwa nie da się usprawiedliwić naturą. Co wtedy? Arystoteles podaje takie rozwiązanie: z natury niższy jest „barbarzyńca” i dlatego także on mówi wraz z Eurypidesem: „Słuszną jest rzeczą, by Hellenowie nad barbarzyńcami panowali” (Eurip. *Iph Aul* 1400).” (Reale 1996 II s. 513) Jakie zasady i jakie fakty naciąga Arystoteles – tego Reale nie mówi i trudno powiedzieć dlaczego rzeczywistość historyczna w przekonaniu Realego jest taka dla Arystotelesa wroga. Arystoteles, o czym wiemy, wśród przyjaciół miał wyzwolenców, Hermiasz, z którego córką Arystoteles się ożenił, ku którego czci napisał elegię (Arist frg 1 (842)), był właśnie wyzwolencem. Skoro był wyzwolencem, to musiał być przecież niewolnikiem. Powtórzmy raz jeszcze: niewolnik we współczesnych Atenach, czy w Grecji w ogóle i niewolnik, jakiego postuluje Arystoteles, to dwie różne postacie. Arystoteles wyraźnie odróżnia niewolnika z natury od niewolnika z

przypadku. „Muszę bowiem przyznać, że są ludzie, z których jedni wszędzie są niewolnikami, a drudzy nigdzie.” (*Pol* 1255 a) I tutaj nie ma mowy o barbarzyńcach i zresztą, czego Reale najwyraźniej nie rozumie, Arystoteles nie chce usprawiedliwiać niewolnictwa naturą, to znaczy nie twierdzi Arystoteles nigdzie, że wszelkie niewolnictwo jest z naturą zgodne, a jedynie chce wskazać, że istnieje niewolnictwo z naturą zgodne i z naturą niezgodne, słowem sytuacja, w której niewolnikiem zostaje człowiek z natury wolny, o czym Arystoteles też pisze, ale widocznie nie mieści się to w żarliwej argumentacji Realego, jest sytuacją jeszcze gorszą od tej, w której wolnym staje się niewolnik z natury (*Probl* 951 b). Oczywiście, że utożsamienie barbarzyńcy i niewolnika jest problematyczne, ale owo rozwiązanie jest raczej rozwiązaniem problemu: jak znajdować niewolników na dużą skalę?, a nie problemu: kto jest niewolnikiem. Identyfikacja barbarzyńcy z niewolnikiem jest częścią koncepcji Arystotelesa do całości nie pasującą, niczego ta koncepcja by nie straciła, gdyby o barbarzyńcach nie powiedziano niczego. Trudno tego nie dostrzec, tym bardziej, że jak chyba pokazaliśmy, w wielu miejscach bez barbarzyńcy Arystoteles sobie radzi. Skąd się bierze takie nieprofesjonalne potraktowanie problemu u tak profesjonalnego badacza jakim jest Reale. Takie chwile słabości zdarzają się Realemu niezwykle rzadko, zdarzają się oczywiście u niego tezy odważne, zdarzają się chyba również tezy zuchwałe, ale tutaj ani o odwadze ani o zuchwałości mowy być nie może. Mówimy to, co mówią wszyscy inni, więc albo przyczyną jest brak odwagi albo brak osobistego zainteresowania. Moim zdaniem przyczyną jest brak zainteresowania, *Historia Filozofii Starożytnej*, dzieło monumentalne a zatem wspomnieć trzeba, ale po co czas tracić na rozmyślanie nad tym, co rozmyślanie niegodne? Myślę, że tak, mniej więcej, przebiegał tutaj proces decyzyjny.

I jeszcze jedna sprawa – Platon. Oczywiście Platonowi się dostało za inne prawy, głównie za pomysły ustrojowe z *Państwa*. Nikt tedy nie zauważa, że o niewolnikach Platon, zarówno w *Państwie*, jak i w *Prawach*, szczególnie w *Prawach*, mówi daleko ostrzej niż Arystoteles. I niektóre fragmenty Arystotelesa są wprost, zda się, skierowane do Platona (*Pol* 1260 b, *Leg* 777 E). Ale zupełnie odbiegałoby to od z góry powziętego postanowienia, że to Arystoteles jest najbardziej wyrazistym przykładem na apologetę niewolnictwa. Jak by to wyglądało: „Arystoteles złagodził znacznie podejście Platona.” Posłuchajmy Szymańskiego: „Arystoteles jest pod tym względem prekursorem osiemnastowiecznego filozofa szkockiego Thomasa Reida i jego filozofii zdrowego rozsądku. Postępuje natomiast odwrotnie niż Platon czy Kant, którzy chętnie atakują potoczne poglądy, próbując wykazać ich błędność. Dlatego właśnie Arystoteles broni niewolnictwa, ale – w przeciwieństwie do swego mistrza – nie proponuje nam wspólnoty kobiet lub dzieci.” (Szymański 2001 s. 19) Problem z tym, że Platon

niewolnictwa również broni. Dla starożytnych stosunek Arystotelesa do niewolników i niewolnictwa przedstawiał się zgoła inaczej niż przedstawia się dla dzisiejszych badaczy. Raczej wytykano Arystotelesowi, w sposób trzeba przyznać często niewybredny, powiedzieć by można nawet nieprzyzwoity, jego przyjaźń Hermiaszem. Posłuchajmy kilku fragmentów z Diogenea Laertiosa: „Następnie udał się [Arystoteles J. G.] do eunucha Hermiasa, tyrana Atarneusu, z którym według jednych miały go łączyć miłosne stosunki, a według innych, np. według Demetriosa z Magnezji w dziele „O poetach i pisarzach o tym samym imieniu” powinowactwo,” (*Vitae* V 13) Oczywiście, przyjaźń ze stosunkami miłosnymi mylono w starożytności często, zresztą i dzisiaj często się przyjaźń ze stosunkami miłosnymi myli. Posłuchajmy dalej, tym razem Teokryta:

„Hermiasa Eunucha, Eubulosa sługi,

próżny grób wzniósł próżny Arystoteles,

który ze względu na słaby żołądek

wolał mieszkać nad ujściem błotnistego Borboru niż w Akademii.” (*Vitae* V 1, 11)

Tezę o tym, że Hermiasz był eunuchem powtarza sam Diogenes, stoi ona rzecz jasna w sprzeczności z tym jakoby Arystoteles miał ożenić się z córką Hermiasza, więc Arystyp „mówi w pierwszej księdze dzieła „O rozpuście w dawniejszych czasach”, że Arystoteles zakochał się w konkubinie Hermiasza i za jego zgodą ożenił się z nią” (*Vitae* V 1, 4). Demetrios z Magnezji „podaje, że Hermias, rodem z Bitynii, był kiedyś niewolnikiem Eubulosa; następnie zamordował swego pana [i objął po nim władzę].” (*Vitae* V, 3) Jeżeli mówimy o ideologii właścicieli niewolników, to Arystoteles był bez wątpienia dla nich myślicielem niebezpiecznym.

Nie rozumiemy przede wszystkim tego, kim był, czy miał być dla Arystotelesa niewolnik. Trochę dlatego, że wciąż trudno nam się przebić przez jakże sugestywny obraz tzw. niewolnictwa murzynów w Ameryce Północnej, a trochę dlatego, że nie rozumiemy wolności. Niewolnik wszak to przede wszystkim ten, który nie może, czy nie potrafi być wolnym. W ustach Arystotelesa niewolnik wolnym być nie potrafi, bo wedle Arystotelesa wolność jest trudna i nie każdego na wolność stać, a już na pewno nie każdego na wolność stać bez trudu. Stąd słowo *δοῦλος*, które to znaczy w greckim niewolnika, często jest przez Arystotelesa używane jako synonim człowieka pozbawionego dzielności. Bo wolność jest dzielności warunkiem. Niewolnictwo, jak się zdaje, miało w zamysłach Arystotelesa uchronić tych, którym dzielności brakuje, od tego, aby nie stali się nikczemni. Niewolnik mógł oprzeć swoją moralność

na moralności swojego pana i w ten sposób szukać moralności własnej. Bo niewolnik mógł być przecież wyzwolony, a wedle Arystotelesa wyzwolony być powinien. Jeśli rzecz jasna na to zasłużył. Tyle na początek, postarajmy się przedstawić sprawę dokładniej.

DEFINICJA PIERWSZA – NARZĘDZIE

„Niewolnik jest ożywionym narzędziem, a narzędzie nieożywionym niewolnikiem.” (*Et nic* 1161 b)

1. SŁUŻBA

Narzędzie służy czemu innemu, stąd jest czymś niesamoistnym. Służy też do czego innego, niesamoistność narzędzia jest przeto dwojaka. To, do czego służy narzędzie, jest określone z jednej strony przez samo narzędzie, wszak jeżeli ktoś zobaczy młotek, to nawet jeżeli wcześniej się z nim nie zapoznał, może w młotku odnaleźć właściwą mu narzędziowość. „Niepodobna bowiem – powiada Plutarch - posługiwać się przemocą przedmiotami nieożywionymi i mającymi trwałe właściwości wbrew ich naturze, np. poruszać walec na sposób kuli lub <stożek> na sposób sześcianu, albo grać na lirze jak na flecie, albo na trąbie jak na kitarze.” (*Pyth* 404 F) Są jednak takie narzędzia, w których odnaleźć przynależną im narzędziowość jest bardzo trudno, jeżeli przez odnaleźć będziemy rozumieć również użyć, bo co z tego, że będziemy wiedzieli, że to jest łuk, skoro nie będziemy mogli tego łuku napiąć? Z drugiej strony narzędzie jest określone przez to, czemu akurat służy, to znaczy na przykład siekiera może służyć do wbijania gwoździ, ale raczej tylko wtedy, gdy nie ma pod ręką młotka, albo gdy ktoś nie wie, na czym polega wbijanie gwoździ (taki jednak może próbować wbijać gwoździe w ogóle bez użycia narzędzia). W ten też sposób narzędzie może być użyte właściwie i niewłaściwie, przy czym owo niewłaściwie opiera się na tym, co przez przypadek w narzędziu jest, to znaczy na przykład siekiera przez przypadek ma boki płaskie, to znaczy nadające się do wbijania gwoździ, a także przez przypadek jest z żelaza, a więc z czegoś, co jest wystarczająco twarde aby służyć do wbijania gwoździ. Od razu tutaj należy zauważyć, że niewłaściwe użycie

narzędzia, jeżeli ma być rzeczywiście użyciem, a nie czymś innym, jest również jakoś ograniczone, to znaczy na przykład można sobie pomyśleć, że ktoś wbija siekierą gwoździe, a nawet można sobie pomyśleć, że ktoś siekierą miesza zupę, ale trudno sobie pomyśleć, aby ktoś siekierą się czesał, bo wszak użyć narzędzia właściwie czy niewłaściwie, to coś, z powodu czego używa się narzędzia, robić, a nie da się czesać siekierą, chyba że w sensie metaforycznym. Są sytuacje, kiedy narzędzia zawieszają swoją przydatność. „Na wojnie często bezpieczniej szukać żywności z bronią w ręku niż z narzędziami rolniczymi.” (*Xen Oec* 5, 13) Ale jak się wojna kończy, to narzędzia rolnicze do swojej przydatności wracają, czy bardziej ci, którzy wcześniej wojowali, wracają do ich właściwego używania. „Haniebną bowiem jest rzeczą, - powiada Arystoteles - jeżeli ktoś nie umie z dóbr [swoich] korzystać, ale jest jeszcze gorzej, jeżeli nie umie tego robić w okresie spoczynku i okazuje się dzielnym wśród zajęć i wojny, a w czasie pokoju i spoczynku wykazuje usposobienie niewolnika.” (*Pol* 1334 a) Niewolnik swoją narzędziowość zawieszał rzadko, nawet na wojnie. Oczywiście wojna mogła dać wiele doskonałych okazji na zdobycie wolności, ale nie w tym znaczeniu, że wojna była doskonałym momentem na ucieczkę. Zdradą wolności się nie zdobywa. W czasie wojny niewolnik mógł dowieść swojej wierności, a narzędziowość niewolnika na wierności właśnie była ugruntowana.

2. POŚREDNIK

Narzędzie jest pośrednikiem, to znaczy jest czymś, co z jednej strony uniemożliwia dotyk, narzekamy przecież często na pośredników mówiąc, że to najgorszy element, i gdyby nie oni to na pewno byłoby nam łatwiej i taniej. To nie jest jednak z pośrednikami problem największy. Skoro chwalimy sobie, w niektórych przynajmniej sytuacjach, bezpośredniość, to jasno z tego wynika, że pośredników w tychże sytuacjach ganimy, bo uważamy, że niektóre rzeczy należy robić bezpośrednio i męstwo jest przykładem tego, co należy robić bezpośrednio i miłość winna być bezpośrednia. Słusznie więc niewiasty odprawiają kawalerów, którzy posyłają pośredników, bo tacy zapewne przez pośredników będą i w przyszłości kochać. Pośrednik zdaje się dzielić, stąd im bardziej zaawansowane narzędzie tym odległość od rzeczy większa (Ktoś, kto w miniaturyzacji narzędzi chciałby szukać zbliżenia zupełnie musiałby nie rozumieć słowa odległość). Niektórzy nawet twierdzą, że narzędzia tak się mogą namnożyć, że to, ku czemu pierwotnie służyły, stają się w ogóle niedostępne. Jak przykład należy tu podać przede

wszystkim majątek. Niektóre rzeczy jednak – i tu trafiamy na drugie znaczenie pośrednika - nie dadzą się dotknąć i wtedy mówimy, że narzędzie jest niezbędne. Na przykład kowal nie może w rękach trzymać rozgrzanego w ogniu miecza. Należałoby powiedzieć, że narzędzie ma służyć temu, czego bez użycia narzędzia nie można by było zrobić, bądź gdy bez narzędzia zrobiłoby się to gorzej. Narzędzie przeto odległość nie tyle tworzy ile ją uwidacznia. Poprzez narzędzie odległość zostaje uszanowana a pomimo to w jakiś sposób dochodzi do kontaktu – jak w przypadku tarczy. Narzędzie jest przeto bardziej przyczyną jedności, aniżeli wielości. (Czy da się pomyśleć takie ułożenie zarówno narzędzi jak i tego, czemu narzędzia służą, że wszystko będzie połączone? I czym wtedy to wszystko będzie?)

3. RUCH WŁAŚCIWY NARZĘDZIA

Narzędzie ma w jakiś sposób w sobie zawartą zasadę wytworzenia, bądź w ogóle robienia tego, do czego jako narzędzie służy. Na przykład siekiera ma w sobie zasadę rąbania drewna. Narzędzie jest jednak czymś niesamoistnym, to znaczy czymś, co samo w sobie, jako narzędzie, nie ma możliwości wprawienia się we właściwy dla siebie ruch, chyba że w sensie wieloznacznym (Paus I 24, 4). W tym rozumieniu narzędzie posiada w sobie porządek ruchu, czy pewną ściśle określoną możliwość (dlaczego nie możność?) ruchu. Jest wszak ruch dla siekiery właściwy i niewłaściwy. Jeżeli w narzędziu jako narzędziu istnieje źródło ruchu, to zazwyczaj jest ono dla owego narzędzia, jako narzędzia rzecz jasna, czymś bądź przypadkowym, bądź częściowym, tak jak siekiera przez przypadek porusza się ruchem naturalnym na dół, pomimo tego, że ten ruch naturalny sprzyja używalności, czy użyteczności narzędzia, jest czymś przez przypadek i jest też czymś częściowym, albowiem siekiera musi się poruszać również do góry. Narzędzie musi być przeto uruchomione. „Z narzędzi – mówi Arystoteles – jedne są martwe, drugie żywe, tak na przykład dla sternika ster jest narzędziem martwym, jego zaś zastępca narzędziem żywym, pomocnik bowiem stanowi rodzaj narzędzia przy wykonywaniu pracy.” (Pol 1253 b) Niewolnik czyli ożywione narzędzie może być niewolnikiem przez przypadek i takim jest każdy człowiek, który właśnie jest traktowany jako narzędzie i dlatego mówimy, że praca w jakiś sposób jest czymś szpetnym (Rhet 1367 a) i nie przystoi człowiekowi wolnemu jako że wiąże się z niewolnictwem, taki jednak człowiek, już niejako wykorzystany, niewolnikiem być przestaje.

Uruchomienie narzędzia jest w jakiś sposób zależne od odległości między tym, kto narzędzia używa, a tym, co za pomocą narzędzia ma być zrobione (jest to odległość ze względu na narzędzie, wszak jeżeli nawet weźmiemy do rąk gwoździe, to nie ma to żadnego wpływu na to, czy młotka potrzebujemy bardziej, czy mniej). Ruch narzędzia może być w jakiś sposób podobny do ruchu tego, kto go używa, na przykład ruch siekiery, czy młotka jest podobny do ruchu ręki, to znaczy narzędzie niejako przejmuje ruch tego, kto narzędzia używa, może być jednak tak, że ruch narzędzia jest niepodobny, bądź jest nawet odwrotny. Odwrotny jest w jakiś sposób podobny, co widać na przykładzie nożyczek, może być jednak zupełnie niepodobny i takim jest w przypadku narzędzi złożonych, na przykład w przypadku niewolnika, czy golarki elektrycznej.

Mówi się czasem, że narzędzie jest przedłużeniem ręki. Mówimy wtedy o narzędziu metaforycznie, bo jasne jest, że gdyby ręka była dłuższa to i tak nie byłaby młotkiem. Mówimy wtedy, że narzędzie porusza się ruchem danym przez tego, kto narzędzia używa. Samo w sobie narzędzie jest nieruchome, ale nie w ten sposób kiedy mówimy czasem o milczeniu, to znaczy o ruchu, który nie trafia na żadne przeszkody, a więc o ruchu samym przez się niepodzielnym, a jedynie przez przypadek, ale gdy mówimy o zamilknięciu, a więc o ruchu, który natrafił na przeszkodę, której nie jest w stanie ani pokonać ani minąć.

Niewolnik jest narzędziem, które posiada w sobie zasadę robienia tego, co człowiek robić może, oczywiście jak to u ludzi bywa, mamy do czynienia i u niewolników z daleko nieraz posuniętą specjalizacją, niewolnik jednak sam z siebie nie posiada umiejętności wprawiania się w ruch, tzn. potrzebny jest niewolnikowi ktoś, kto niewolnika uruchamia, tzn. ktoś kto niewolnikowi wydaje polecenia.

4. O WŁAŚCIWYM CZYLI PIĘKNYM UŻYWANIU NARZĘDZI

Narzędzie jest, jak już mówiliśmy, określone przez to, co się za pomocą tego narzędzia robi, to znaczy, przez to, do czego służy, dlatego też można tutaj odnaleźć środek odnośnie użycia narzędzia, a także nadmiar i niedobór. Niedoborem byłoby niedostateczne użycie narzędzia, aczkolwiek taki niedobór zdarza się rzadko i zazwyczaj wiąże się z narzędziami, których można używać na wiele sposobów, na przykład niektóre młotki mogą służyć również do wyciągania gwoździ (w sensie ścisłym nie należało by ich wtedy nazywać tylko młotkami).

Wtedy taki niedobór jest niewiedzą tego rodzaju, że jeszcze-nie-dowiedzieliśmy-się, do czego jakieś narzędzie służy. Nadmiar natomiast zdarza się bardzo często, przy czym czasem nie jest on szpetny i nie należy go nazywać zaraz złem, a co najwyżej głupotą, czy wynikiem głupoty i wtedy ganić można głupotę, gdy na przykład ktoś chciałby wbijać gwoździe szklanką. W niektórych sytuacjach jest jednak nadmiar szpetny, choćby wtedy gdy ktoś zamiast używać narzędzia na narzędziu się wyżywał. Są rzecz jasna narzędzia, które służą do tego, żeby się na nich wyżywać, głównie mowa tu o takich, których użycie wiąże się z wysiłkiem, jednak i wobec nich mówimy raczej, że wyżywamy się z pomocą tychże narzędzi a nie, że wyżywamy się na nich.

5. O USAMODZIELNIANIU SIĘ NARZĘDZI ALBO O WYZWALNIU NIEWOLNIKÓW

Często jednak jest w nadmiarze coś pięknego, bo często wiąże się on z usamodzielnianiem się narzędzia, a więc przekraczaniem narzędziowości przez narzędzie, tak też na przykład niektórzy wolą używać swojej ulubionej siekiery również do wbijania gwoździ, chociaż mają pod ręką akurat młotek i wiedzą, że to młotek służy do wbijania gwoździ a nie siekiera. To jest widoczne najbardziej u żołnierzy, którzy często swoim mieczem kroją chleb i na swoim mieczu wieszają pranie i wszystko w ogóle by najchętniej robili swoim mieczem. Takie narzędzie w jakiś sposób przestaje być narzędziem ale nie w ten sposób, że swoją narzędziowość traci, ale ją przerasta, co widać wtedy, kiedy takie narzędzie straci swoją pierwotną narzędziowość, na przykład gdy miecz pęknie. Gdyby było tylko narzędziem, wtedy by się je wyrzuciło, a jeśli się go nie wyrzuca to właśnie z tego powodu, że już wcześniej przestało być narzędziem tylko. Na tym samym polega wyzwalenie niewolników. Niewolników nie wyzwala się w ten sposób, że oni uciekają, ale w ten sposób, że są dobrymi niewolnikami, to znaczy, że dobrze służą i to nie ważne, czy mówimy o niewolniku w ścisłym tego słowa znaczeniu, czy o kimś, kto jest przypadkiem niewolnikiem, bo jeżeli wynajmiemy na przykład hydraulika, a on ucieknie nie naprawiwszy nam kranu albo kaloryfera, to dalej, (jeżeli rzecz jasna zawarta została umowa) pozostaje w jakiś sposób naszym niewolnikiem, wszak nawet za pośrednictwem sądu możemy się od niego domagać, żeby wrócił i kaloryfer nam naprawił. Każdy, kto robił remont w domu i do tego remontu potrzebował specjalistów wie o tym, że tacy specjaliści, rzecz jasna jeżeli okazali się być istotnie specjalistami, stają się często przyjaciółmi. Bo i tacy wiedzą o naszym domu bardzo wiele i w jakiś sposób są w nim

zadomowieni tak jak domownicy, a to, co podobne jest sobie bliskie. Piękną rzeczą jest się przyzwyczaić, dlatego też ci którzy się nie przyzwyczajają postępują szpetnie. Ganić należy więc tych, którzy chcą pozbywać się starych niewolników aby ich zastępować młodymi, jeżeli ci starzy od młodości u nich pracowali. (Cato 2,7) Każde narzędzie ma w sobie zasadę przekroczenia swojej narzędziowości i polega ona na dzielności narzędzia. Dobre narzędzie rozpoznaje się po tym, czy jest zdolne (*δυνάμει*) do bycia wolnym, ta zdolność nie polega na zdolności do ucieczki, bo niewolnik uciekać nie ma dokąd, a nawet jeńiec jest w jakimś stopniu niewolnikiem i nie ma dokąd uciekać dopóki pozostaje jeńcem. Inaczej Regulusa nikt by nie uważał za bohatera. (Aug I, 15)

DEFINICJA DRUGA – CZĘŚĆ

„niewolnik [jest – J.G.] żywą własnością” (Pol 1253 b)

„O przedmiotach własności mówi się tak, jak o częściach, bo część jest nie tylko częścią czegoś innego, ale w ogóle należy do czegoś innego, podobnie zaś jest i z przedmiotem własności. Dlatego pan jest tylko panem niewolnika, ale do niego nie należy, a niewolnik jest nie tylko niewolnikiem swojego pana, ale w ogóle do niego należy.” (Pol 1254 a)

1. WŁASNOŚĆ I MAJĄTEK

Własność (*κτημα*) tym się różni od majątku (*ουσία*), czym przypadłość (*τὸ συμβεβηκός*) różni się od substancji (*ουσία*). Własność jest taką częścią, którą można utracić pozostając dalej tym, kim, bądź czym, się jest. Ten, kto utraci majątek, stanie się zawsze w jakiś sposób bezdomnym, kimś kto nie ma domu nawet wtedy, gdy będzie się pławił w dostatku. Częścią majątku istotną, a zatem czyniącą majątek majątkiem jest wszak ojcowizna. Niewolnik jest własnością przede wszystkim dlatego, że, jako człowiek, jest krótkowieczny. Kiedy niewolnik przechodzi z ojca na syna, w jakiś sposób staje się majątkiem, to znaczy częścią, która wrasta w istotę. Stąd niewolnik, jak mówi Arystoteles, może być przyjacielem (*Et nic 1161 b*). Niewolnik nawet wtedy, kiedy jest tylko własnością, jest własnością szczególnego rodzaju, jako że od początku należy do domu (*οἶκος*), a poniekąd i do rodziny. Jako własność pozostaje częścią i to

w odróżnieniu od swojego pana, częścią czegoś innego, pan natomiast jest częścią siebie samego. „Dlatego też – mówi Arystoteles – pana i niewolnika, których natura na taki los skazała, łączy wzajemne przywiązanie i jest to dla nich korzystne.” (Pol 1255 b)

2. CZĘŚĆ I CAŁOŚĆ

Częścią jest to, co można w rzeczy wyodrębnić, co jednak samo nie może stać się rzeczą, a co więcej, skoro część jest zawsze częścią czegoś, przeto to coś będzie zawsze jakoś w części obecne, nawet kiedy samo to coś ulegnie zniszczeniu i pozostanie z tego tylko część. Część wyodrębniona w czymś będzie częścią w akcie, część wyodrębniona z czegoś będzie albo częścią w potencji (w przypadku całości nieożywionych) lub wyodrębnienie części z czegoś będzie zniszczeniem części a nawet zniszczeniem przy tym całości (w przypadku całości ożywionych).

Część może nawet czasem wykonywać pracę całości, na przykład zdarza się, że orkiestra potrafi grać bez dyrygenta, choć oczywiście żadna orkiestra bez dyrygenta grać nie chce. Tak jednak potrafi jedynie dobra orkiestra tzn. taka, która potrafi niejako odgadywać intencję dyrygenta. Zdarzyć się może również, że niewolnik, pod nieobecność pana czasami jest zmuszony pana zastąpić, tzn. musi wydać sobie samemu czasem polecenie tak jakby je wydał pan, gdyby był obecny. Tak czynić jednak potrafi jedynie dobry niewolnik, tzn. taki, który z wolna przestaje być tylko częścią. W jakim tedy sensie mówimy o rzeczy iż składa się z części, bo mówiąc, iż składa się z części, zdaje się, że mówimy coś odwrotnego, że mianowicie rzecz zawdzięcza swoje bycie tym czymś właśnie swoim częściom, mówimy wszak iż nogi są częściami człowieka, a o człowieku mówimy z kolei, że jest istotą posiadającą dwie nogi. Dzięki czemu więc rzecz jest tym czym jest?

Część zajmuje w całości określone miejsce i położona jest w całości w jakimś położeniu (*θέσις*), na przykład noga nie wyrasta tam gdzie ręka i na odwrót. (Zoo 486 b – 487 a) Dlatego też nie możemy powiedzieć, że są częściami w akcie rzeczy, które znajdują się w innym miejscu niż powinny się znajdować, tak na przykład silnik samochodowy nigdy nie będzie silnikiem w akcie poza samochodem, nawet jakby zaczął pracować. Tak samo gdyby ktoś wrzucił do worka różne rzeczy, na przykład złodziej wszystko co był ukradł, wrzuciłby do worka, to te rzeczy, choć

będzie w jakiś sposób mógł powiedzieć o nich, że są częściami jego łupu, to dalej będą stanowić część okradzionego mieszkania.

W przypadku części podobnych mówimy raczej o porządku (*τάξις*) niż o położeniu (*θέσις*), na przykład w przypadku wojska. Wojsko jest całością w której części mogą wszak zmieniać położenie i wcale nie musi się to wiązać ze zniszczeniem wojska.

3. IMIĘ CZĘŚCI

Część w jakiś sposób nosi imię tego, czego jest częścią stąd mówimy, że paznokieć na przykład jest częścią człowieka. Oczywiście tylko wtedy jest częścią, gdy nie jest obcięty, bo część jest częścią całości, a jeśli jest poza całością to tylko wtedy może być nazywana częścią, jeśli może do całości wrócić, jeżeli nie może, to wtedy nazywamy ją najwyżej zepsutą częścią. Część zepsuta to taka, którą można naprawić, bądź nie można jej naprawić, taka, którą można naprawić, może stać się na powrót częścią, taka, której nie można, nie może i w sensie ścisłym w ogóle częścią nie jest. Jak zatem nazwać część, kiedy częścią jej nazwać już nie możemy a nie możemy jej (jeszcze?) nazwać całością? Skoro mamy problem z jej nazwaniem, to oczywiście mamy też problem z jej definicją, bo czym taka rzecz jest? Proszę się przyjrzeć jak skomplikowanym zabiegom nazewniczym poddawani byli niewolnicy. Zresztą podobnie wygląda sprawa z dziećmi, bo ród jest jakąś całością a całość jakimś rodem, a niewolnik wiele ma wspólnego z potomkiem, szczególnie niewolnik wyzwolony.

4. USAMOISTNIANIE SIĘ CZĘŚCI

Część zaczyna być czymś samoistnym na dobra sprawę dopiero wtedy, gdy albo jest zepsuta tak, że nie da się jej naprawić, bądź wtedy, gdy nie ma takiej całości, dla której mogłaby być częścią. Jest przecież do pomyślenia część z maszynarii, która bądź już nie istnieje, bądź nie istnieje jeszcze, przy czym o samoistności części mówimy raczej w pierwszym przypadku (cały czas mówimy o części, to znaczy o czymś co jest samoistne, ale nadal pozostaje częścią). Stąd na przykład starzy służący są często służącymi nieobecnych (już) panów, chociaż faktycznie służą ich dzieciom czy wnukom. Nieobecny pan jest tu jakby pośrednikiem a

poniekąd intencją. W jakiś sposób część jest jednak zawsze byciem w możliwości, to znaczy każda część może się stać przyczyną bycia całości i w jakiś sposób część zawiera w sobie całość, ale inaczej niż całość zawiera części, bo całość zawiera części w akcie, a część zawiera całość w możliwości.

Część zawsze za całością tęskni, co widać najwyraźniej wtedy, gdy tęsknimy za tymi, od których pochodzimy, ponieważ oni są zawsze bliżej całości niż my. Zawsze przecież kiedy poznamy część, ciągnie nas do poznania całości, szczególnie wtedy, gdy sami jesteśmy tą częścią. (Marc Aurel IX 9) Całość jest w części zawsze nieokreślona, wszak gdyby określona była, nikt by nam nie zarzucił, że poznaliśmy tylko część a nie całość (Plb I, 4). Nie idzie o to, że z niektórych części da się zrobić różne całości, bo różne całości można robić tylko z części, które właściwie częściami nie są, dlatego właśnie, że część jest częścią czegoś a nie czegokolwiek. Kiedy część jest częścią nie wiadomo czego, to nie wiadomo czym jest. Część całość jakoś zasłania i całość bardziej wspomina aniżeli pamięta o niej. Z drugiej strony poznanie części osobno daje czasem poznanie jakiego nie mogło nam dać poznanie całości, w całości wszak zawsze część jakoś się ukrywa.

Oddzielić może się to, co w jakiś sposób jest w możliwości do samoistności. To, co oddzielone jak by na to nie spojrzeć, zawsze pozostaje czymś oddzielonym, to znaczy jego samoistność jest jakoś zakorzeniona w całości, to znaczy dzieci są na przykład takimi częściami, wszak na początku tworzą z rodzicami całość a z matką nawet pod względem ciała, ale od początku są czymś, co się w jakiś sposób oddziela, to znaczy dzieci coraz bardziej są czymś oddzielonym, ale nawet gdy się w pełni oddzielą, to znaczy założą własne rodziny i domy (*οἶκος*) (to znaczy w jakiś sposób też zmieniają miejsce właściwe (*οἰκεῖλος*)), zawsze przecież będą mieć tych samych rodziców i nie ma przecież człowieka, który by nie pochodził od jakiejś całości. Niewolnik, jako człowiek jest częścią swoich rodziców, jako niewolnik natomiast jest częścią swojego pana.

O TYM, CZY DOBRZE BYĆ NIEWOLNIKIEM,

CZYLI CO NAM SIĘ NIE PODOBA

Pozwolę sobie teraz na mały ekskurs empiryczny. Podczas zajęć z filozofii postawiłem studentom pytanie: „Czy chcieliby Państwo zostać niewolnikami i w ogóle czy niewolnictwo

Państwu odpowiada?” Rzecz jasna, prawie wszyscy studenci odrzekli, że w żadnym wypadku i że pod żadnym pozorem. Ci, którzy nie odrzekli, nie odrzekli tylko dlatego, że pytanie wydało im się nieprzyzwoite i urągające ich godności. Przeto tylko gniewnie utkwili we mnie wzrok. Potem jednak zapytałem, czy gdyby mieli pewność, że trafią do pana, który rozkaże im od rana do rana odpoczywać i posiłki spożywać jeno wykwiłtne, a ponadto da kieszonkowe, jakieś 10 – 20 tysięcy dziennie, poza tym będzie im kazał wyjeżdżać ciągle na wczasy i sypiać na tych wczasach w samych pięciogwiazdkowych hotelach, to czy wtedy się zgodzą czy nie? Tutaj, jak zapewne można było przypuszczać, słowa nie były tak gniewne, a przyzwoitość raz po raz jeno odzywała się w stwierdzeniach typu: „a skąd miałbym pewność, że ten pan będzie taki dobry?” albo „Czy hotele by były z basenem?” Skłamię, jeśli powiem, że wszyscy jednak zdecydowali się niewolnikami zostać, ale, powiem szczerze, wielu by jednak niewolnikami zostało. Proszę zrozumieć, jak najdalej jestem od stwierdzenia, że moi studenci odbiegają od chwalebego standardu innych obywateli, sam nie wiem jak bym się w takiej sytuacji zachował. A zatem, co nas tak naprawdę w niewolnictwie odrzuca? Tym bardziej i tym uważniej wróćmy do rozważań nad Arystotelesem.

Przyczyny niewolnictwa wedle Arystotelesa są dwie. Po pierwsze potrzeba tych, którzy by wykonywali pracę, której wykonywanie nie przystoi ludziom wolnym. „Gdyby bowiem każde narzędzie – mówi Arystoteles – mogło spełniać swoje zadania według rozkazu albo i wyprzedzając go, jak to podobno robiły posągi Dedala lub trójnogi Hefajstosa, które, jak mówi poeta, same się zjawiają na zebraniu bogów, gdyby tak czółenka tkackie same tkwały, a pałeczki od gitary same grały, to ani budowniczowie nie potrzebowaliby pomocników, ani panowie niewolników.” (*Pol* 1253 b – 1254 a) Rzecz jasna Arystoteles puszcza wodze fantazji. Nawet w czasach Dedala i nawet na Olimpie narzędzia zazwyczaj potrzebowały jednak kogoś, kto nimi włada. I tak można było mniemać, że i Arystoteles w ciągu przynajmniej najbliższych lat, nie spodziewał się tutaj jakiegoś przełomu. Abyśmy dobrze zrozumieli, posłuchajmy jeszcze fragmentu z *Ekonomiki*: „powinni panowie – mówi Arystoteles – wstawać rano wcześniej niż domownicy, a kłaść się spać później, tak aby dom, podobnie jak miasto, nigdy nie pozostawał bez nadzoru; tego, co zrobić należy, nie powinno się zaniedbywać ani we dnie, ani w nocy. Czasami powinien by pan wstawać nawet w ciągu nocy, bo to jest pożyteczne i dla zdrowia i dla gospodarstwa, i dla wyrobienia w mądrości.” (*Oec* 1345 a) Pan miał życie trudniejsze, jeśli się chwilę zastanowimy, trudno by było pomyśleć przecież inaczej. Szlachetnym przecież jest wybierać to, co trudniejsze i większy trud spotyka większą sławę. Temu, co doskonalsze przynależy większa sława i większy trud. Nawet, jeżeli zajęcie pana nie ograniczało się do zarządzania niewolnikami, a zwłaszcza wtedy gdy dzięki niewolnikom mógł pan zajmować się

czymś innym, jego życie było trudniejsze. Piękną jest rzeczą trudzić się dla spraw pięknych, nie ulega wątpliwości, że pan nie zazdrościł niewolnikowi bycia niewolnikiem, chociaż z drugiej strony, zazdrościmy czasem dzieciom tego, że nie muszą podejmować trudnych decyzji. W tym znaczeniu można było czasem niewolnikowi zazdrościć.

Niewolnik miał pracować dla dobra swojego pana, nie ulega wątpliwości, nie ulega wątpliwości że pracować miał również, a może przede wszystkim dla swojego dobra. „interesy pana i niewolnika – mówi Arystoteles – są zbieżne.” (Pol 1252 a) O ile dla człowieka wolnego praca, szczególnie fizyczna praca jest, zdaniem Arystotelesa, haniebna, o tyle dla niewolnika praca jest uszlachetniająca. Trafiamy tutaj na drugą i, jak się zdaje, ważniejszą przyczynę niewolnictwa. Mógłby przecież ktoś stwierdzić, że niewolników można zastąpić pracownikami najemnymi. Czy rzeczywiście najemnik musi być od niewolnika w utrzymaniu droższy, tego nie wiem, wiele argumentów przemawiałoby za tym, że najemnik kosztuje mniej, bo nie byłby przecież z założenia najemnik własnością. A przecież o swoją własność dba się bardziej niż o cudzą. Podstawową przyczyną istnienia niewolnictwa jest, wedle Arystotelesa nie praca do wykonania, ale istnienie ludzi, którzy posiadają naturę niewolniczą, a więc zostali przez naturę stworzeni do stanu niewolniczego. „Ta bowiem istota – mówi Arystoteles – która dzięki rozumowi zdoła przewidywać, rządzi z natury i rozkazuje z natury, ta zaś, co potrafi tylko zlecenia te wykonywać za pomocą sił cielesnych, jest poddana i z natury niewolna.” (Pol 1252 a) Oczywiście zaraz zapytamy: Co to znaczy „z natury”? „Z natury bowiem – tłumaczy Arystoteles – jest niewolnikiem ten, który może być własnością drugiego (dlatego też i należy do drugiego) i kto o tyle tylko ma związek z rozumem, że go spostrzeżę u innych, ale sam go nie posiada.” (Pol 1254 b) Postarajmy się zrozumieć. Jak mniemam, sytuacja ta była o wiele bardziej problematyczna dla Arystotelesa niż dla nas. Jak to się dzieje, że ludzie obdarzeni przez los wolnością, nie potrafią się jak wolni zachować? Jak to się dzieje że ludzie obdarzeni zaufaniem, zaufanie owo, które przecież na wolności się opiera, często nadwyrężają, a nawet wykorzystują. Dlaczego niektórzy ludzie od wolności uciekają, ciągną do tego, co czyni z nich niewolników, do czegokolwiek, bo są ludzie, którzy wykazują niewolnicze usposobienie w każdej niemal sytuacji i wobec wszystkiego. Tacy ludzie – mógł sobie pomyśleć Arystoteles – widocznie zostali pozostawieni, czy wystawieni na życie zanim nabrali pełnej, ludzkiej natury. Brak im kształtu, granic, samodzielności. Skazywać to, co z natury niesamodzielne na samodzielność byłoby działaniem okrutnym. Niewolnicy są trochę jak dzieci i dzieci są poniekąd niewolnikami. „Niewolnik bowiem nie posiada w ogóle zdolności do rozważania, kobieta posiada go wprawdzie ale niezbyt kompetentną, dziecko posiada ją również ale nierozwiniętą w pełni.” (Pol 1260 a) Różnica pomiędzy dzieckiem i niewolnikiem jest taka, że dziecko ma

obowiązek stać się istotą wolną, niewolnik natomiast takiego obowiązku nie ma. Może pozostać niewolnikiem. Dziecko nie może pozostać dzieckiem. Póki dziecko jest dzieckiem, bardzo przypomina niewolnika. „Dlatego w błędzie są ci – mówi Arystoteles - , którzy mówią, iż nie należy niewolników poprawiać przez rozumne zwrócenie uwagi, a tylko im rozkazywać, niewolnikom bowiem powinno się więcej przemawiać do rozumu aniżeli dzieciom.” (Pol 1260 b) Skoro niewolnik jest narzędziem, przeto jest kimś, kto pozostawiony samemu sobie, będzie się o prostu psuł. O tyle, czego byśmy na ten temat nie mówili, koncepcja Arystotelesa jest o wiele bardziej humanitarna aniżeli ta, którą chcielibyśmy czasem głosić, że mianowicie wszyscy są wolni i niewolników nie ma. Wolny jesteś, więc sam się troszcz o siebie. Nie dasz rady? Trudno, twój problem. Jak dopuścisz się zła, przykładnie cię ukarzymy. A dopuścisz się zła na pewno. Jest w tym jakieś potworne okrucieństwo i proszę wybaczyć, trudno mi znaleźć dla niego wytłumaczenie. Bo idzie chyba raczej o dobre samopoczucie. Najprościej jest przecież nie ponosić odpowiedzialności.

NIE MAMY SIĘ CZEGO BAĆ

To w czym problem, skoro niewolnicy nie muszą mieć tak źle? Gdzieś tam oczywiście mają jakąś postać pana mordercy czy psychopaty, Co wtedy zrobić, tym bardziej, że znalazłoby się i w starożytnym świecie kilku panów morderców i psychopata by niejeden się znalazł. Należało to do rzadkości, ale jednak. Można powiedzieć, że zdarzali się również i zdarzają psychopatyczni nauczyciele i nikt nie wyciąga z tego wniosku, żeby pozamykać szkoły, no prawie nikt. „Należy jednak – słusznie zauważa Arystoteles – gdy chodzi o ustalenie zgodności z naturą, brać pod uwagę stan normalny, a nie wykojenia. Dlatego przedmiotem rozważania winien być człowiek najzupełniej zdrowy na ciele i duszy.” (Pol 1254 a – b) Żeby uczynić sprawę jaśniejszą, przypomnijmy sobie jeszcze jeden fragment: „Haniebną bowiem jest rzeczą – mówi Arystoteles – jeżeli ktoś nie umie z dóbr [swoich] korzystać.” (Pol 1334 a) Powiedzmy, że mam pióro, bo mam i tym piórem właśnie staram się artykuł o arystotelesowej koncepcji niewolnictwa doprowadzić do stanu, w którym będę mógł go oddać do druku. Jest pióro moim nieożywionym narzędziem, mógłbym tedy, powiedzmy jeśli mój zamiar okaże się zbyt zuchwały i artykuł w jakimś miejscu na wieki ugrzęźnie, na fali uniesienia połamać pióro w pisarskim szale albo w tymże szale mógłbym wrzucić je do kominka. Za karę rzecz jasna, że nie

pozwała mi ukończyć pracy. Pewnie tego jednak nie zrobię bo będę musiał dalej pisać długopisem, a tego nie lubię, poza tym pióro, którym piszę, choć jeszcze mu daleko do statusu pióra zastuszonego, darzę sporą sympatią i pewnie gdybym je popsuł byłoby mi zwyczajnie przykro. Poza tym, że nie mam w tym interesu, to zachowanie takie, w którym pozwoliłbym aby złość nade mną zapanowała nie świadczyłoby o mnie najlepiej. Mówiąc inaczej, nie zachowałbym się jak człowiek wolny, a przecież za takiego chciałbym uchodzić.

Niewolnik miał w swoim panu ochronę, przede wszystkim. „Oswojone zwierzęta – powiada Arystoteles – są [...] z natury lepsze od dzikich, a dla nich wszystkich korzystniejszą rzeczą jest służyć człowiekowi, bo w ten sposób chronią się przed zniszczeniem.” (*Pol* 1254 b) „Pana i niewolnika – mówi w innym miejscu – których natura na taki los skazała, łączy wzajemne przywiązanie i jest to dla nich korzystne.” (*Pol* 1255 b) Dla nich obu korzystne. Nie ma większego dobra dla człowieka, jak dzielność etyczna, jedyną drogą do jej zdobycia jest czasem, czy musi nawet czasem być niewolnictwo. Inna rzecz, to dzielność właściwa niewolnikowi, i niewolnikowi przypisane szczęście. Jedyne dla niego możliwe. Oczywiście zaraz się będziemy pytać, jak mamy odróżnić niewolników od wolnych, kto miałby to robić itd., słowem wyrażać zaczynamy obawy, że jakaś nie do końca kompetentna komisja w pełni nie rozpozna naszych moralnych i umysłowych nade wszystko przymiotów i będziemy po kres swoich dni albo przynajmniej do emerytury kopać kartofle. Arystoteles też ma z tym kłopot, jak się zdaje nie znajdował tutaj dobrej odpowiedzi, w ramach projektu państwa wyłaniającego się z *Polityki* można oczywiście pewne sprawy proponować, co innego jednak wprowadzić w życie, a co innego jeszcze na dużą skalę. W wielu miejscach Arystoteles mówi, że system niewolnictwa, w którym niewolnikiem może zostać człowiek z natury wolny, jest nie do przyjęcia. „Okropną jest bowiem rzeczą – mówi – uznać niewolnika za wolnego, lecz o wiele okropniejszą jest gdy ktoś zawyrokuje o wolnym jako niewolniku.” (*Probl* 951 b)

Oczywiście niepokój budzi to, że Arystoteles niewolników z natury stara się zlokalizować.

„Słuszną jest rzeczą, by Hellenowie nad barbarzyńcami panowali”

mówi Eurypides, a Arystoteles potwierdza: „jako, że barbarzyńca a niewolnik to z natury jedno i to samo.” (*Pol* 1252 b) Zanim zaczniemy wytykać Arystotelesowi niepoprawność polityczną, przypomnijmy sobie chociażby *Anabazę* Ksenofonta i postarajmy sobie wyobrazić zdziwienie, ba przerażenie jakie musiało ogarniać Greka stykającego się z kulturą perską. Bo ci barbarzyńcy to przede wszystkim Persowie. Niewolnik Grecki, a już na pewno niewolnik Arystotelesa miał

bez porównania więcej swobód niż Pers, zresztą musimy tutaj zwrócić na jedną jeszcze sprawę uwagę. Trochę musimy się tutaj powstrzymać w ukryty dla nas i nieczytelny dialog między Arystotelesem i Aleksandrem, dialog dotyczący, można w skrócie powiedzieć tego, jak głęboko sięga kultura. Arystoteles, jak mi nie wiadomo, widział w kulturze drugą naturę, tak jak to mówi w *Etyce nikomachejskiej*, że zwyczaj „naturą drugą [...] na koniec staje się” (*Et nic* 1152 a). Przeniesienie obcej kultury na obcy grunt nie mogło się zakończyć powodzeniem, oczywiście musiało się zakończyć ciekawie i ciekawie się zapewne zakończyło, wątpliwy jednak Arystoteles w to, aby drogę do wolności można było poprowadzić w takim tempie i na taką skalę. Jedyną możliwością uzyskania wolności przez niewolnika było wyzwolenie przez pana, sprawa zawsze indywidualna, nagroda, która czekała tego, który na nią zasłużył. I powiedzmy od razu, Arystoteles w swoim testamencie wyzwał, bądź zapewnia rychłe wyzwolenie wobec sporej liczby swoich niewolników (nie wiemy ilu ich wszystkich miał), posłuchajmy np.: „Ambrakis ma zostać wyzwolona, a kiedy córka moja będzie wychodzić za mąż, należy jej dać 500 drachm i dziewczynę, która jej służy.” (*Vitae* V, 1, 14) Proszę sprostować jeśli się mylę, ale Ambrakis to nie jest chyba imię greckie, a chociaż imiona niewolników były im nadawane przez właścicieli, to myślę, że trudno było nadać Grekowi imię niegreckie. O ile imię greckie może ukrywać pod sobą niewolnika dowolnej narodowości, to imię niegreckie zazwyczaj, żeby nie mówić zawsze, ukrywa nie - Greka, perskie - Persa, trackie - Traka itd. Czy zatem nie dochodzimy tu do wniosku, że Arystoteles istotnie, jak twierdzi Leśniak, co innego mówi, a co innego robi? Niczego takiego nie dostrzegam. Każdemu niewolnikowi dana była możliwość wyzwolenia. „Dlaczego lepiej jest – mówi Arystoteles – wszystkim niewolnikom otworzyć w nagrodę [za dobre sprawowanie] perspektywę uzyskania wolności, o tym później pomówimy.” (*Pol* 1330 a) Arystoteles o tym później nie mówi, skoro jednak możliwość wyzwolenia istnieje dla każdego, przeto musi owa możliwość być już obecna w samej niewolniczej naturze, a obowiązkiem dobrego pana jest wobec natury posłuszeństwo. I jeszcze jedno, nie należał Arystoteles na pewno do ludzi, którzy formę niewolnictwa istniejącą w Grecji, chcieliby utwierdzić. Pewnie dlatego w testamencie właśnie zaleca: „Nie należy sprzedawać żadnego ze służących, którzy koło mnie pełnili posługi, lecz zachować ich w domu; gdy zaś osiągną odpowiedni wiek, wyzwolić wedle tego, jak na to będą zasługiwać.” (*Vitae* V, 1, 15) Pewnie obawiał się tego, że sprzedani mogą zostać w mniej troskliwe ręce, nie tyle w ręce mordercy jakiegoś czy Bóg wie jakiego potwora, ale w ręce kogoś, kto nie będzie, tak jak Arystoteles, w niewolnictwie widział drogi do czynienia ludzi z ludzi. Bo tak, jak mi nie wiadomo, Arystoteles sądził.

DROGA W GÓRĘ I DOROGA W DÓŁ

O ile Arystoteles, zajmując się niewolnictwem, prowadzi nas ku pytaniu: „Czy i jak jest możliwe wyzwalenie niewolników?”, o tyle my staramy się raczej postawić pytanie: „Jakimi drogami przebiega zniewalanie ludzi wolnych?”. Siła, co rozumiemy, jest sposobem zniewalania ułomnym. Siła rodzi siłę, a przy tym siła, z natury swojej, jest działaniem jawnym, to znaczy siła użyta jako narzędzie zniewolenia przedstawia się jako wyzywająca. Oczywiście siła, szczególnie siła niewspółmierna, może rodzić i rodzi w końcu bezsilność, która to bezsilność, jako bezruch woli, skutkuje zepsuciem. Nie da się jednak owego zepsucia utożsamiać ze zniewoleniem, choć naturalnie można się spierać, co gorsze. Przede wszystkim jednak zepsucie powstałe na gruncie bezsilności, zawsze posiadać będzie w sobie wyłomy. Siła bowiem, zastosowana jako narzędzie nacisku społecznego, z konieczności będzie narzędziem zbyt ogólnym. Stąd, pomimo ponurych wizji Orwella rok 1984 wyglądał jednak inaczej, słowem system niewolniczy oparty na sile nigdzie nie zdołał się utrzymać i zawsze był systemem niedokończonym (Przypomnijmy, że mówimy o zniewalaniu ludzi wolnych, niewolnictwo starożytne było częścią ustroju nieodłączną i siła, choć stanowiła jego integralną część, przynajmniej siła pojęta jako groźba użycia siły, nie stanowiła tego ustroju podstawy, to znaczy niewolnictwo starożytne nie opierało się wyłącznie na sile.) Kiedy rozglądamy się za niebezpieczeństwem zniewolenia w dzisiejszym świecie popełniamy zazwyczaj dwa błędy, po pierwsze, szukamy niewolnictwa opartego na sile, po drugie łączymy niewolnictwo z, mówiąc ogólnie, niedolą majątkową, a zatem posiadany majątek uznajemy za niewątpliwy dowód wolności. Majątek, sprowadzony na dobrą sprawę do zasobności portfela, utożsamiony zostaje zatem z możliwością wyboru. Człowiek bogatszy może więcej, to znaczy ma więcej możliwości, a zatem i jego wybór przedstawia się jako bardziej wolny. Większa ilość możliwości, przy braku wiedzy umożliwiającej dokonywanie wyboru trafnego, sprawia, można by powiedzieć paradoksalnie, że wybór jest jeszcze bardziej zniewolony, to znaczy jeszcze trudniej jest trafić w to, co dobre. Co mam na myśli? Jeśli w domu przestanie mi działać instalacja elektryczna i pomimo braku wiedzy postanowię, że jednak będę się ją starał naprawić, mogę, każdy to przyzna, naprawić ją niechęć. A nuż połączę to, co połączyć trzeba było. Największe prawdopodobieństwo takiej naprawy, rozumiemy, będzie miało miejsce wtedy, kiedy instalacja elektryczna w moim domu będzie możliwie najmniej skomplikowana. Każda dodatkowa komplikacja otworzy przede mną dodatkowe możliwości a zatem możliwość trafienia w to, co

właściwe, zacnie maleć. Oczywiście, życie to nie elektryczność, przynajmniej nie w tym znaczeniu, niemniej jednak zmniejszenie możliwości wyboru wynikające z braku majątku, umniejszy ilość możliwości. Naturalnie, to również rozumiemy, jeśli ktoś nie napada na bank tylko dlatego, że nie stać go na pistolet, nie jest od razu z tego powodu człowiekiem szlachetnym, niemniej jednak, skoro ludzie stają się moralnie piękni poprzez dokonywanie moralnie pięknych czynów, przeto ubóstwo raczej sprzyjałoby wolności aniżeli z wolnością się przeciwowało. Rzecz jasna, można wykazać, że w niektórych sytuacjach majątek umożliwia dokonywanie pięknych moralnie czynów, szczególnie to widać w przypadku cnoty szczodrości, jednak szczodrość jest możliwa tylko dla człowieka szczodrego i wiemy skądinąd, że ludzie majątni często się wyróżniają chciwością raczej aniżeli szczodrością, a nawet gdyby nasze, subiektywne przecież i w żadnym wypadku nie pretendujące do miana niepodważalnych, obserwacje ludzi zamożnych nie były trafne, nie trzeba chyba udowadniać, że ilość majątku nie jest współmierna z zaawansowaniem, jeżeli takiego nieszczęśliwego zwrotu byśmy użyli, na drodze ku wolności. Wychodzi na to, że co innego mówimy a co innego robimy. Nie pierwszy raz przecież. Ileż to się już nasłuchaliśmy zresztą słów wielkich o zniewalającej mocy pieniądza, o tym, że są sprawy ważniejsze i większe, kiedy jednak chcemy najlepszego, a szczególnie widać to po tym, co uważamy za najlepsze dla naszych dzieci, bo jesteśmy wtedy szczerzy, uważamy zazwyczaj, że najważniejsza dla dzieci jest zamożność rodziców, stąd pracujemy zamiast wychowywać. Nie w tym rzecz naturalnie, żeby teraz zacząć pisać traktat oświeceniowy, czy właściwie oświecający, słowem, nie w tym rzecz, aby autor artykułu nagle przemienił się w przewodnika ludzkości, rzecz w tym, że słów coraz bardziej zwykliśmy używać z pominięciem tych słów znaczenia. Czego by nie mówić, to jest chyba jednak znak czasów. Oczywiście, historia pełna jest komunałów i twierdzeń wygłaszanych bezmyślnie, niemniej jednak nigdy wcześniej nie były one obiektem pochwał publicznych. Co więcej, zdarzały się miejsca, w których takie pochwały, zda się były zupełnie niedopuszczalne, jak na przykład uniwersytet. Bezmyślność nie jest już bynajmniej na uniwersytecie gościem niepożądanym, owszem, jeszcze dostrzega się w niej wadę, ale już nie dostrzega się w niej wady dyskryminującej. Ileż to pozytywnych recenzji rozpoczyna się od słów „choć praca jest wtórna...” No tak, czy jednak w wieszczym szale sami nie wpadliśmy w komunał, że winne są pieniądze. Nie, pieniądze nie są niczemu winne, jeśliby ktoś chciał takie wnioski wyciągać, to musi zacząć czytać inny artykuł. Powiem więcej, pięknie jest być bogatym i powiem więcej, sam chciałbym być bogaty i bogatym nie będąc czuję się pozbawiony jakiegoś, wcale nie lichego, dobra. Bogactwo jednak niewspółmierne jest wolności.

Pamiętam, jak wchodziliśmy z mamą do sklepu mięsnego nie tak dawno jeszcze przecież temu. Czy jest mięso? – pytała się mama i czasem trzeba przyznać, ekspedientka odpowiadała, że owszem mięso jest. Nie będę twierdził, że to były wspaniałe czasy, chociaż były wspaniałe ponieważ byłem wtedy dzieckiem a dzieciństwo zazwyczaj się wspomina jako wspaniałe. Staram się opisać pewien mechanizm, mechanizm, który nazwałbym wrzuceniem w wybieranie. Wrzucenie w wybieranie jest pewną strategią, która poprzez podsuniecie nam nieistotnego wyboru wywołuje w nas poczucie, że nasz los jest w naszych rękach. Nie ma się co wstydzić, oglądamy czasem filmy kryminalne, przecież na tym polega strategia każdego przemyślnego przestępcy ściganego przez dzielnego stróża prawa i porządku społecznego. Trzeba stróżowi prawa postawić zagadkę, która jest tylko pozorną zagadką. Rozstawić wachlarz możliwości, który, nawet jeżeli nie zawróci w głowie, przynajmniej opóźni. Najlepiej wachlarz możliwości rozstawić w ten sposób, by odwracał uwagę, by zmuszał do zajęcia się sobą, to znaczy aby przedstawiał sobą wartość. To znaczy, aby wydawał się bardziej godny pożądania aniżeli to, co sobą przykrywa. Jesteśmy zadowoleni, co więcej, często wręcz uważamy się za szczęśliwych, ponieważ przedstawia się przed nami zasób nieograniczonych możliwości. Powinno nas już zaniepokoić to, że owe możliwości są efektem produkcji, a zatem, że są nam zazwyczaj przedkładane i to, jako takie właśnie, przedkładane są nie tylko nam ale i innym. To znaczy jeśli zastanawiam się, czy mam kupić tę czy tę pastę od zębów, czy mam jechać tam czy tam na wakacje, to mam a przynajmniej powinienem mieć tę świadomość, że takie same możliwości przedkładane są innym klientom sklepu czy biura turystycznego, co więcej, zwykle tym samym, co inni klienci jesteśmy poddawani próbom często przecież udanym, manipulacji. Żelaznym prawem manipulacji, jest nieujawnianie się, to znaczy, jeśli ktoś zauważy, że jest manipulowany, to przestanie manipulacji podlegać, co więcej może w imię wolności właśnie postąpić odwrotnie. Wszystkie zatem strategie manipulacyjne nastawione są a wytworzenie w nas poczucia, że sami dokonujemy wyborów. Ale co musimy? To znaczy jaką rzeczywistość przykrywają przedstawiające się przed nami możliwości? Możemy iść na takie bądź inne studia, możemy nawet wybrać lepsze bądź gorsze liceum, możemy nawet wybrać lepsze bądź gorsze przedszkole, wszystko widać jasno, kiedy zapytamy się o to w jakim sensie jedne licea nazywamy lepszymi a inne gorszymi. Ponieważ nauczyciele są bardziej przyjaźni? Nie. Ponieważ nauka w takiej szkole stwarza większą możliwość, że staniemy się porządnymi ludźmi? Nie. No to zatem bez wątplenia te, w których otrzymamy lepszą i bardziej gruntowną wiedzę? Też nie, chociaż tak nam się czasem wydaje. Lepszymi nazywamy te szkoły, po ukończeniu których będziemy mieli większą szansę dostać lepszą, to znaczy lepiej płatną pracę, względnie będziemy mieli większą szansę dostać się na lepsze studia. To praca staje się kryterium wiedzy.

To znaczy praca jawi się jako dobro najwyższe, szczególnie wtedy, kiedy rozpatrujemy pracę w kategoriach politycznych, to znaczy odnoszących się do dobra państwa. O ile sami dochodzimy czasem do wniosku, że praca nam nie służy i że najlepiej byłoby nie pracować, o tyle zwykle przyjmujemy, jako oczywistą, konieczność wydłużenia wieku emerytalnego. Nieubłagane prawa rynku. Rynek nakazuje, zwróćmy uwagę, że prawa rynku coraz częściej utożsamiać się zwykło z prawami matematyki. Nie trzeba być ekonomistą, żeby dostrzegać istnienie rynku, co więcej, nie trzeba być ekonomistą, żeby dostrzegać istnienie praw rynku. Tutaj jednak, znowu nie trzeba być ekonomistą, a wystarczy znać się trochę na ogrodnictwie, następuje pewne zakłamanie: istnienie praw rynku nie prowadzi wcale do wniosku, że rynek najlepiej funkcjonuje wtedy, kiedy się w niego nie ingeruje. Nie wiem, może tak jest, nie jestem ekonomistą, mówię tylko o pewnym błędnym wnioskowaniu, to znaczy z istnienia praw rynku nie można wyciągnąć wniosku o tychże praw absolutnej nienaruszalności. Mówiłem o ogrodnictwie, postaram się wytłumaczyć. Każdy, kto miał kiedyś do czynienia z uprawą drzew wie, że trzeba je przycinać, nie tylko można ale trzeba, ponieważ, jeśli się ich przycinać nie będzie, wtedy szybko zdziczeją i przestaną wydawać owoce, albo co najwyżej, będą wydawać owoce mniejsze. Istnienie praw rynku na dobrą sprawę powinno by nas prowadzić najpierw do wniosku, że należy w nie ingerować, ponieważ rynek winien przynosić owoce. Oczywiście, zwróćmy uwagę, że rynek, w który się nie ingeruje, nazywa się rynkiem wolnym i gospodarkę opartą na wolnym rynku nazywa się gospodarką wolnorynkową. Termin jest używany, rzecz jasna, niewyraźnie, to znaczy trudno znaleźć przecież państwo, w którym rynek byłby zupełnie wolny, wolny rynek jawi się zatem jako cel, postulat bardziej aniżeli rzeczywistość. Cel niedosiężny ma jednak często tendencje do tego, by stać się ideałem, a ideał znowu, to już znamy z własnej historii, zdradza czasem tendencję do tego, by zaistnieć w stworzonym pod swoje dyktando państwie idealnym. Pytanie, które staramy się właśnie postawić, zapytuje o to, czy w wolnorynkowej gospodarce jest miejsce dla wolności człowieka? Sytuacja jest o tyle kłopotliwa, że czasem sobie te wolności ewidentnie wchodzą w drogę. Rynek bowiem domaga się wzrostu, a zatem domaga się, aby ci, którzy się na niego składają, do tego wzrostu się przyczyniali. Rynek chce, czy my aby nie dokonujemy antropomorfizacji? Owszem, tylko zwróćmy uwagę, że tej antropomorfizacji dokonujemy w ślad za innymi. Antropomorfizacji, czy może raczej teizacji, to znaczy rynek staje się w dyskursie nie tyle istotą naturalną, ile istotą boską, a zatem wszelkie wykroczenie przeciwko prawom rynku rozpoznane zostaje natychmiast nie tyle jako nietrafne, czy nieuzasadnione, ile jako wykraczające przeciw boskiej czci, a zatem grzeszne. Powtórzę, przedstawiam, czy staram się przedstawić nie tyle tajniki rynkowej ekonomii, ponieważ nie mam właściwie o nich pojęcia, ile sposób publicznego na

temat rynku dyskursu, a właściwie okrojenia tego dyskursu. Nie chcę i zresztą nie mogę dyskutować z ekonomistami, niepokoi mnie jednak to, że zajmują oni miejsca zarezerwowane niegdyś dla mędrców, to znaczy coraz częściej ekonomowie uczą: jak należy żyć i co jest w życiu najważniejsze.

No dobrze, po tym ekskursie, dobijmy wreszcie do tematu edukacji. Zdawać by się bowiem mogło, że, nawet gdyby autor owego artykułu postrzeżenia miał celne niczym strzała Heraklesa, szkoła z natury swojej pozostawiona jest poza gospodarką wolnorynkową, otoczona zwykle przecież, większym czy mniejszym, parasolem ochronnym przez państwo, zdaje się zwyczajnie nie dotyczyć spraw ekonomii. Wolny rynek sprowadza się co najwyżej do szkolnego sklepiku.

CZY SZEŚCIOLATKI POWINNY PÓJŚĆ DO SZKOŁY?

Każdy ma swoje zdanie, oczywiście, zwróćmy jednak uwagę na ustawienie dyskusji. Z początku wszystko wydaje się naturalne, dyskusja toczy się o to, czy przyspieszenie szkolnego obowiązku będzie dla dziecka dobre czy złe. Pojawiają się tutaj argumenty wyważone, pojawiają się, jak to bywa w takich sytuacjach, wyważone mniej, można by jednak nabrać przekonania, że gra toczy się o wspólne wszystkim dobro, to znaczy gra toczy się o dobro naszych dzieci. Dyskusja przetaczająca się przez media przykrywa jednak przyczynę takiej decyzji istotną. Zwykle przyczynę rozpoznaje się w zapędach państwa do przejęcia kontroli nad wychowaniem, oczywiście, takie zapędy każde państwo ma, więc rozpoznanie jest rozpoznanem poniekąd słusznym, chybionym jednak gdy idzie o rozpoznanie przyczyny. Gdyby państwo istotnie chciało dać upust swoim zapędom edukacyjnym mogłoby wprowadzić obowiązkowe przedszkola, wtedy państwo mogłoby zaingerować przecież nie tylko w wychowanie sześciolatków, ale i pięcio-, czy nawet cztero-latków. Więc w czym rzecz?

Wiele się o tym mówi, że edukacja nie przystaje do gospodarki, że szkoli nie tych co trzeba i nie tak jak trzeba. Słyszymy o tym, że kogoś tam jest za dużo, kogoś za mało, że brakuje nam pracowników wykwalifikowanych a za dużo zdecydowanie humanistów, którzy, jeśli już mają jakiś wpływ na gospodarkę, to nienajlepszy. Wiele w tym jest obserwacji trafnych, nie ma co dyskutować, musimy się jednak zapytać o podstawę. Mówiąc inaczej o cel. O cel takiego mówienia ale też, co jasne, o cel edukacji w ogóle. Teza o tym, że edukacja musi być

podporządkowana gospodarce i że jej jedynym celem jest dostarczenie państwu wykwalifikowanych pracowników, przyjmowana ostatnimi czasy niemal jako dogmat, w gruncie rzeczy mówi tyle, że najlepszym obywatelem jest taki, który możliwie najlepiej i najdłużej pracuje. Natura człowieka sprowadzona zostaje zatem do istoty pożytecznej (względnie niepożytecznej) dla gospodarki, co czyni właściwie z człowieka niewolnika.

Starożytni i nie tylko starożytni właściciele niewolników chwalili w niewolnikach przede wszystkim tężyznę fizyczną i dobre zdrowie, z tego to powodu, że niewolnicy zwykle wykonywali prace nieskomplikowane. Jeśli szukano niewolnika do bardziej wymyślnych zadań, wtedy rzecz jasna chwalono w nim inne przymioty. Mówiąc krótko: Zestaw cnót niewolniczych zaczyna łudzaco przypominać lansowany ostatnimi czasy zestaw cnót obywatelskich. W coraz większym stopniu wymaga się od szkoły tego, żeby szkoliła niewolników, którzy mają w gospodarstwie, nazywanym gospodarką krajową, czy właściwie globalną, pracować możliwie najlepiej i najdłużej i broń Boże nie mają pytać o to, czemu takie, przez całe życie pracowanie, służy. Kiedy pytam się studentów o przyczynę podjęcia studiów, większość z nich odpowiada, że studiują ponieważ chcą dostać w przyszłości lepszą pracę. Nie wiem czy tak myślą (zajęcia prowadzę głównie na I roku stąd mam do czynienia głównie z przestraszonymi studentami), bez wątplenia jednak uważają oni, że tak myśleć należy.

CO NA TO ARYSTOTELES?

Przypomnijmy: „niewolnik, wedle Arystotelesa – jest ożywionym narzędziem” (*Et nic* 1161 b), to znaczy istotą niewolnika jest to, że służy czemuś bądź komuś innemu. Niewolnik zatem, zauważa Arystoteles, na tyle na ile jest narzędziem, jest niewolnikiem, i stąd, na tyle, na ile narzędziem być przestaje na tyle staje się człowiekiem wolnym (oczywiście wolność definiujemy tutaj negatywnie jedynie ze względu na kontekst), dlatego Arystoteles może powiedzieć, że „nie można tedy darzyć go [niewolnika – J.G.] przyjaźnią jako niewolnika, można natomiast jako człowieka” (*Et nic* 1161 b) (Zwróćmy uwagę, że człowieka Arystoteles definiuje tutaj wyraźnie jako istotę wolną!). Obraz niewolnika, jakim się zwykle posługujemy, może nas jednak zwieść, zwykle przecież w tym obrazie, co oczywiste, występuje również postać pana, co więcej, występuje, jako miejsce niewolnika właściwe, obszar pańskiej gospodarki. I tak, czy to szukamy niewolników w starożytnej Grecji, Rzymie, czy szukamy ich w Ameryce Północnej czy Południowej (któż nie pamięta niewolnicy Izaury?) niewolnik, pracując zazwyczaj w wyspecjalizowanym gospodarstwie, otrzymuje wyspecjalizowane zadania i w obrębie tychże

musi wypełniać swoje obowiązki, to znaczy pracuje na plantacji bawełny, w kopalni, może być niewolnikiem domowym, to znaczy może gotować, może sprzątać, w każdym bądź razie niewolnik nieodłączny jest zazwyczaj od przydzielonego mu zajęcia. Pomyślmy sobie jednak, że właściciel niewolnika swoją gospodarkę powiększa, to znaczy, oprócz plantacji bawełny, kupuje kopalnię, przędzalnię, fabrykę mikroprocesorów i rozlewnię wody mineralnej. Oczywiście, nie będzie takiemu zależało na tym, żeby górnicy zaczęli pracować w przędzalni, chyba że tam będą potrzebni. Co więcej, jeśli celem właściciela niewolników jest prowadzenie gospodarki sprawne i przynoszące zyski, będzie się starał swoich niewolników traktować dobrze, ponieważ przynoszą mu niewolnicy zysk, co więcej, będzie mógł, jako nagrodę dla najlepszych, przedstawić wizję wolności. Groźby? Wystarczy przecież groźba głodu albo społecznego odrzucenia. Owszem, kiedy tuż obok jednego gospodarstwa znajdowało się inne, wtedy groźby musiały być ostrzejsze, potrzebne były nierzadko łańcuchy, kłódki, słowem zabezpieczenia dodatkowe. Naturalnie żaden trzeźwo myślący właściciel niewolników nie przyjmował w swoim gospodarstwie niewolników zbiegłych od sąsiada, ale nie wszyscy są naszymi sąsiadami. Kiedy jednak gospodarka pana przekształcać się zaczęła w gospodarkę, użyjmy tego słowa, globalną, uciekać nie ma dokąd, to znaczy nie ma takiego miejsca, w którym niewolnik znalazł by sobie miejsce. O co zatem musi zadbać w takiej sytuacji pan, który jest właścicielem gospodarki globalnej? O edukację, to znaczy musi zadbać o to, żeby jego niewolnicy byli przygotowani do pracy. Zwróćmy uwagę, że edukacja straciła dziś już prawie wartość samą w sobie, to znaczy edukacja a zatem również wiedza przestała jawić się czymś, czego należy pożądać tylko ze względu na nie same, ale stała się czymś pożądanym jedynie względnie. Mam dobre wykształcenie, a więc dostanę lepszą pracę, a nie: mam dobre wykształcenie a zatem jestem mądrzejszy, a zatem jestem w większym stopniu godzien miana istoty rozumnej, bowiem wiedza z konieczności winna być rozumna, rozumiejąca, czy mówiąc nieco inaczej: myślana. Natomiast obserwujemy obecnie odwrót od wiedzy myślanej, to znaczy wiedzą coraz bardziej pożądaną staje się wiedza bezmyślna, to znaczy przyswojona i traktowana jako zestaw narzędzi służących w pracy. Owszem, w obrębie tejże wychwala się innowacyjność, ale jest to innowacyjność okrojona do tego, co użyteczne. Zatem innowacyjności już się w ogóle nie wychwala tam, gdzie mamy do czynienia z czymś, co do użyteczności, czy może użytkowości, jest podejrzane, na przykład w obrębie tzw. nauk humanistycznych. (Ciekawym zjawiskiem jest wytworzenie innowacyjności pozornej, to znaczy strategia przedstawiania tego, co wszystkim powszechnie znane jako nieznanego). Przypomnijmy sobie fragment Arystotelesa, w którym mówi on, że niewolnik „o tyle tylko ma związek z rozumem, że go spostrzega u innych” (*Pol* 1254 b) Dostrzeganie jest jakimś zrozumieniem, (stąd grecki termin νοῦς – myślę, znaczy

również spostrzegam) jest jednak zrozumieniem specyficznym, ponieważ rozumienie zatrzymujące się na postrzeżeniu wyklucza jakąkolwiek możliwość ingerencji. Niewolnik w żadnym wypadku nie powinien stawiać pytania: a dlaczego ja mam to robić, to znaczy nie powinien stawiać pytania o sens. Czyli o podstawę. Oczywiście idealnym niewolnikiem jest taki, który nie tyle, że ulega zakazowi takiego pytania, ale taki, który takiego pytania w ogóle nie rozumie.

NO ALE PRZECIEŻ DOSTAJEMY WYNAGRODZENIE ZA PRACĘ

Jak niewolnicy. Oczywiście, posługujemy się obrazem, w którym niewolnik otrzymywał talerz zupy i prycze w czworakach, ale obraz ten w żadnym wypadku nie jest obrazem definiującym, to znaczy, jeśliby niewolnik otrzymał dwa talerze zupy albo i pięćset nie przestanie być niewolnikiem. Może otrzymywać najbardziej wykwintne posiłki, może sypiać w czterogwiazdkowych hotelach, więcej, może mieć czterogwiazdkowe hotele na wyłączność, nie to go czyni niewolnikiem, jakie ma miejsce do spania. Niewolnikiem jest ponieważ jest narzędziem. Oczywiście, może zamiast talerza zupy dostać pieniądze na talerz zupy. Może dostać pieniądze na pięćset talerzy zupy, po co właściciel niewolników ma się zajmować gastronomią? A zresztą, jeśli właściciel, a taką sobie konstrukcję na potrzeby niniejszej pracy w poprzednim rozdziale powołał do życia, jest właścicielem całej światowej gospodarki, przeto wartość pieniądza jest zależna tylko i wyłącznie od niego samego, pieniądz przywiązuje zatem do gospodarki bardziej aniżeli zapłata w rzeczach, albowiem pieniądz nakazuje powrót. A starożytni niewolnicy mogli posiadać majątek, co więcej mogli się nawet za swój majątek czasem sami wykupić. Majątek nie czynił z nich jednak ludzi wolnych.

NO TO GDZIE JEST PAN?

Powiem tak, chętnie bym zaczął poszukiwać jakichś mocy mrocznych, które to stoją w ukryciu i wydają rozporządzenia. Obawiam się jednak, że nikogo takiego nie ma. To znaczy nikt za tym nie stoi. Światowa gospodarka, która to stając się bytem na tyle nadrzędnym, czy ustalającym horyzont, paradoksalnie wyzwoliła się to znaczy zrzuciła swoją narzędziowość, stąd

słusznie mówimy o tym, że jest to gospodarka wolnorynkowa. Gospodarka wolnorynkowa jednak nie opiera się na pojęciu własności, bądź, jeżeli ktoś woli inne sformułowanie, pojęcie własności redefiniuje: własnością nie jest już to, co nasze własne, ale własnością jest to, co w obrębie gospodarki odśłania się jako czasowo tylko nam dostępne, przy czym dostępność owa zagwarantowana jest przez gospodarkę. Gwarancja jednak opiera się na kondycji gospodarki światowej, a zatem gwarancja jest poza naszym zasięgiem. Własność, przy tym, co już wielokrotnie przecież zaobserwowano, przyjmuje postać konsumpcji, to znaczy: przyswajania, przetwarzania i czego by nie powiedzieć, wydalania, nie jest zatem własność zdolna do tego, by stać się gruntem dla ojcowizny, co w przypadku mieszkania objawia się tym choćby, że w coraz większym stopniu staje się ono miejscem wypoczynku po pracy. Zwróćmy uwagę, że jedną spośród ostatnio wychwalanych cnót jest mobilność, która na dobrą sprawę jest eufemizmem na określenie bezdomności. Wolność, o czym przecież pouczali nas nie tylko Grecy, przysługiwała tym, którzy mieli wolnych przodków, a przodkowie, o czym również nie tylko Grecy nas pouczali, zamieszkiwali dom. Już tylko utrata domu staje się utratą wolności, albowiem ten, kto nie ma domu, nie może powoływać się na mieszkających w domu przodków.

Skoro nie ma pana, nie ma możliwości wyzwolenia. Niewolnik służy komuś innemu i dzięki temu ma, jako niewolnik, możliwość nie tylko dobrego bycia niewolnikiem, ale również posiada możliwość wyzwolenia. Niewolnik nie może być wyzwolony bez decyzji pana, natomiast pan jest dzisiaj nie-ludzki, to znaczy przynajmniej trudny w identyfikacji i w namierzeniu. Trudno zatem o jakąś skodyfikowaną, ogólnie przyjętą metodologię wyzwalań. Przede wszystkim jednak trudno o kogoś, kto wyzwalać by miał na sercu. Dobry pan bowiem chce dla swoich niewolników wolności.

BIBLIOGRAFIA

ORAZ WYKAZ UŻYWANYCH W TEKŚCIE SKRÓTÓW

1. Alföldy G., *Historia społeczna starożytnego Rzymu*, przełożyła Anna Gierlińska, Poznań 1998. [Alföldy 1998]
2. Św. Augustyn, *Państwo Boże*, przełożył ks. Władysław Kubicki, wstęp Jacek Salij OP, Kęty 2002. [Aug]
3. Marek Aureliusz, *Rozmyślania*, przekład Marian Reiter, posłowiem i przypisami opatrzył Kazimierz Leśniak, Warszawa 1984. [Marc Aurel]
4. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom V. [Et nic] 1996
5. Arystoteles, *Ekonomika*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa 2001, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom VI. [Oec]
6. Arystoteles, *Retoryka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa 2001, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom VI. [Rhet]
7. Arystoteles, *Polityka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa 2001, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom VI. [Pol] W- wa 2001
8. Arystoteles, *Zagadnienia przyrodnicze*, tłum. Leopold Regner, Warszawa 1993, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom IV. [Probl]
9. Arystoteles, *Zoologia*, przeł. P. Siwek, Warszawa 1992, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom V. [Zoo]
10. Brun J., *Arystoteles i Liceum*, przeł. Hanna Igalson-Tygielska, Warszawa 1999. [Brun 1999]
11. Danielewicz J. (red), *Liryka Starożytnej Grecji* Warszawa – Poznań 1996
12. Diogenes Laertios *Żywoty i poglądy słynnych filozofów* przekł.: Irena Krońska, Kazimierz Leśniak, Witold Olszewski, przy współpracy Bogdana Kupisa, PWN Warszawa 1982. [Vitae]
13. Eurypides, *Ifigenia w Aulidzie* [w:] Eurypides, *Tragedie*, przeł. Jerzy Łanowski Warszawa 2005 – 2007. [Eurip. Iph Aul]
14. Kato, *O gospodarstwie rolnym*, tłum. Ireneusz Mikołajczyk, Toruń 2009. [Cato]
15. Ksenofont, *Ekonomik* [w:] Ksenofont, *Wybór pism*, przekład Seweryn Hammer, Witold Klinger, Władysław Madyda, Artur Rapaport, Jerzy Schnayder, Stefan Srebrny, opracował Jerzy Schnayder, Wrocław 1966. [Xen Oec]
16. Leśniak K., *Arystoteles*, Warszawa 1975. [Leśniak 1975]
17. Pausaniasz, *Wędrowka po Helladzie, W świątyni i w micie*, przełożyła Janina Niemirska – Pliszczyńska Wrocław 1973. [Paus]
18. Platon, *Państwo*, przeł. Władysław Witwicki, Warszawa 1958. [Resp]
19. Platon, *Prawa*, tłumaczenie i opracowanie Maria Maykowska, Warszawa 1997. [Leg]
20. Plutarch, *Dlaczego Pytia nie wygłasza już wyroczni wierszem* [w:] Plutarch, *Moralia II*, przełożyła, wstępem i przypisami opatrzyła, Zofia Abramowiczówna, Warszawa 1988. [Pyth]
21. Polibiusz, *Dzieje*, t I – II, przełożył i opracował Seweryn Hammer, Wrocław 1957 – 1962. [Plb]
22. Reale G., *Historia filozofii starożytnej* t. II, przeł. Edward Iwo Zieński, Lublin 1996. [Reale 1996]

23. Seidler G. L., *Myśl polityczna starożytności*, Kraków 1961 [Seidler 1961]
24. Szymański M., *Wstęp do: Arystoteles, Polityka*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie* t. VI Warszawa 2001. [Szymański 2001].

ROZDZIAŁ II
ZDROWIE I KREATYWNOŚĆ
W PROCESIE INTEGRACJI
EUROPEJSKIEJ EDUKACJI ELEMENTARNEJ

KONTEKSTY PEDAGOGIKI ZDROWIA -EDUKACJA ZDROWOTNA DZIECI W KSZTAŁCENIU WCZESNOSZKOLNYM

Nurt wychowawczej myśli o zdrowiu wiąże się z okresem Oświecenia. Z biegiem czasu uległ on *rozwidleniu* na higienę i wychowanie fizyczne, które uległy procesom specjalizacji i zagubiły to, co wspólne i pierwotne – myśl pedagogiczną.¹²⁷ Maciej Demel podkreśla, że wychowanie zdrowotne historycznie wyprzedza te dwie macierze, ponieważ ukształtowało się w „połączeniu” medycyny i pedagogiki. Z tej integracji powstała koncepcja wychowania zdrowotnego, a w teorii – pedagogika zdrowia. Jej autorami byli pedagog G. Piramowicz (1735-1801) i lekarz, biolog, chemik J. Śniadecki (1768-1838). G. Piramowicz był sekretarzem Towarzystwa Ksiąg Elementarnych, w 1787 ogłosił „Powinności nauczyciela”, w których uwzględnił kwestie zdrowia i edukacji fizycznej, wskazując na rolę nauczyciela w szerzeniu kultury zdrowotnej oraz po raz pierwszy podkreślił problem zdrowia nauczyciela. Szczególne znaczenie ma także praca J. Śniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci” (1895), która łączyła wiedzę lekarską z potrzebami wychowania; jej pionierski charakter miał wymiar światowy. J. Śniadecki był również prekursorem metodyki oświaty zdrowotnej, program wiedzy higienicznej przedstawił na łamach „Dziennika Wileńskiego” (1805, nr 1). Warto także wspomnieć, że K. Kaczkowski prowadził wykłady dla uczniów Liceum Krzemienieckiego oraz publiczności miasta z zakresu higieny, a dydaktyczną podstawę pracy stanowił „Katechizm zdrowia” B. Ch. Fausta.¹²⁸ Szczególnym przejawem zdrowotnego oświecenia były: popularyzacja wiedzy za pośrednictwem prasy i wydawnictw (np. L. Lafontaine: „Dziennik zdrowia dla wszystkich stanów, wyd. w latach 1801-1802) oraz inne formy upowszechniania wiedzy organizowane przez Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Ruch higieniczny lat

¹²⁷ M. Demel: Pedagogika zdrowia. Warszawa 1980, s.74-76

¹²⁸ Tamże, s.74-80

osiemdziesiątych odegrał w Polsce rolę łącznika między światem lekarzy i pedagogów. Nadanie temu ruchowi charakteru wychowawczego wiąże się z działalnością J. W. Dawida, M. Baranowskiego, A. Szcówniej, I. Moszczeńskiej, S. Karpowicza, w pedagogice zdrowia zaś zaznaczyli swoją obecność tacy lekarze jak: E. Madeyski, J. Tchorznicki, A. Winogrodzki, E. Piasecki, W. Osmolski, P. Gontkowski. Autorzy ci propagowali wychowanie zdrowotne przez podręczniki, elementarze zdrowia, pomoce dydaktyczne, muzea oraz udział w licznych stowarzyszeniach (np. Towarzystwo Higieny Praktycznej im. B. Prusa). Równocześnie ukazywało się wiele pism i periodyków higienicznych (np. „Przyjaciel Zdrowia” 1861-1863; „Lekarz” 1904-1905; „Przegląd Higieniczny” od 1902 roku; „Przyjaciel Zdrowia” 1912-1914). Szczególne zasługi dla higieny szkolnej w Polsce w latach 1918-1933 położył S. Kopczyński, który wypracował nowoczesne formy opieki lekarsko-pedagogicznej w zakładach Macierzy Szkolnej (1905-1907)¹²⁹ .

W okresie międzywojennym i tuż po roku 1945 pojawiły się pierwsze próby włączenia kwestii wychowawczo-zdrowotnej do pedagogiki społecznej (wychowanie dla spraw zdrowia). Środowiskowe badania prowadzone przez Helenę Radlińską (1879-1954), a dotyczące niepowodzeń szkolnych uwzględniały sprawy zdrowia. Od 1947 roku w Zakładzie Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Łódzkim prace badawcze i dydaktyczne obejmowały także kwestie z zakresu pedagogiki zdrowia (m.in. problematyka zwalczania gruźlicy, społeczno-pedagogiczna problematyka pielęgniarstwa i inne). W 1950 roku powstał w Państwowym Zakładzie Higieny-Instytucie Naukowo-Badawczym – ośrodek naukowy – Zakład Oświaty Zdrowotnej. Była to jedyna placówka naukowa, dydaktyczna a zarazem konsultacyjna w tej nowej dziedzinie. Prowadzono tam badania z zakresu podstaw metodyki i skuteczności praktycznej oświaty zdrowotnej (oświaty sanitarnej). W latach 60-tych i 70-tych powstało wiele prac koncepcyjnych, poglądowych, metodologicznych związanych z oświatą zdrowotną.¹³⁰

Z inicjatywy Macieja Demela w roku 1963, w Instytucie Pedagogiki w Warszawie powstała Pracownia Wychowania Zdrowotnego. Warto odnotować ten fakt jako formalne wkroczenie spraw zdrowia w obszar pedagogiczny. Założenia Pracowni dotyczyły następujących kwestii: propagandy rozwijania wewnątrz środowiska pedagogicznego, ustalenia zasad współpracy z kręgami oświaty sanitarnej, higieny szkolnej i wychowania fizycznego, wypracowania stosownej aparatury pojęciowej, a szczególnie pedagogicznej interpretacji podstawowych

¹²⁹ Tamże, s.28-37; zob. Tenże: wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1965, nr3

¹³⁰ M. Demel, E.A. Mazurkiewicz, H. Wentlandtowi: Pedagogika zdrowia. (Oświata Zdrowotna). W: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. Red. W. Okoń, Warszawa 1976, s.253-261

pojęć zaczerpniętych z medycyny (np. zdrowie, profilaktyka), a także rewizji terminologii pedagogicznej dla potrzeb wychowania zdrowotnego, a częściowo dla wychowania fizycznego, skatalogowania dorobku teoretycznego, jako podstawy pełnego programu wychowania zdrowotnego, nakreślenie planu prac badawczych z zakresu historii, teorii i metodyki wychowania zdrowotnego pod kątem potrzeb i perspektyw rozwoju wychowania zdrowotnego.¹³¹ Pierwsza monografia „*O wychowaniu zdrowotnym*” autorstwa Macieja Demela ukazała się w 1968 roku wydana przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Pedagogika została postawiona wówczas w roli współtwórcy zdrowia, a nie, jak wcześniej biernego odbiorcy. Wychowanie zdrowotne rozwijało się historycznie, a jego poszczególne elementy dojrzywały w różnym tempie osiągając różną jakość. Do wychowania zdrowotnego zaliczono cztery grupy zagadnień: higiena otoczenia (higiena osobista z wyróżnieniem higieny zębów, higiena żywienia, higiena pracy i wypoczynku), wychowanie seksualne (wychowanie w zasadach bezpieczeństwa osobistego i zbiorowego, zdrowie psychiczne, hartowanie), samokontrola zdrowia (walka z nałogami, zapobieganie chorobom zakaźnym hartowanie), samokontrola zdrowia (walka z nałogami, zapobieganie chorobom zakaźnym, pierwsza pomoc, zasady korzystania z usług służby zdrowia), przysposobienie rodzinne (przysposobienie zawodowe w aspektach zdrowia). Szczególne znaczenie dla kształtowania się wychowania zdrowotnego miała oświata sanitarna (w tradycji oświaty sanitarnej przeważał jednak dydaktyzm, który nie zawsze zabezpieczał głębsze i trwałe efekty wychowawcze), higiena szkolna, wychowanie fizyczne (nie jest ono jednak tożsame z wychowaniem zdrowotnym, ponieważ zdrowie jest tylko jednym z celów wychowania fizycznego). Wynika z tego, że wychowanie zdrowotne czerpie z uformowanych wcześniej dyscyplin, np. medycyna, higiena, wychowanie fizyczne a zatem wszystko to, co wiąże się z uświadomieniem, kształtowaniem i utrwalaniem nawyków i postaw, a także praktycznym nauczaniem umiejętności. Istotna jest tutaj aktywność i współdziałanie wychowanka. Chodziło więc zatem generalnie o wzbogacanie osobowości wychowanka.¹³²

Warto w tym miejscu odnotować fakt, iż w 1997 roku, na wniosek M. Demela powołano (niestety na krótko) Zespół Pedagogiki Zdrowia w łonie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.¹³³ Monografia Macieja Demela pt. „*Pedagogika zdrowia*” (1980) porządkowała najważniejsze kwestie związane z pedagogiką zdrowia. Wychowanie zdrowotne zostało uznane za integralną

¹³¹ M. Demel: *Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna. „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna”* 1965, nr3

¹³² Tamże, s.18-26

¹³³ M. Demel: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce. T.1 i 2*, Kraków 2000, s.22

część składową kształtowania pełnej osobowości i polegać miało na: kształtowaniu nawyków bezpośrednio lub pośrednio związanych z ochroną i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego, kształtowaniu odpowiednich sprawności, woli i kształtowaniu postaw, które umożliwiają stosowanie zasad higieny, pielęgnację, zapobieganie chorobom i leczenie oraz inspirowaniu pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez pogłębianie i wzbogacanie wiedzy o sobie i prawach rządzących zdrowiem publicznym.¹³⁴

Na kształtowanie się pedagogiki zdrowia, patrząc przez pryzmat dorobku pokoleń, miało wpływ kilka kwestii: dzieje instytucji służących doskonaleniu zdrowia (np. placówek higieny praktycznej), rozwój dydaktyki zdrowia związany z nauczaniem higieny, ewolucja wychowania zdrowotnego (tj. sposobów kształtowania postaw i zachowań zdrowotnych), refleksja teoretyczna dotycząca związków pedagogiki ze zdrowiem. Rozwój pedagogiki zdrowia jest związany z historią rozwoju medycyny, higieny i kultury fizycznej, nie jest on jednak identyczny z żadną z nich z osobna.¹³⁵ Pedagogika zdrowia miała i ma charakter interdyscyplinarny i wspierana jest przede wszystkim przez nauki medyczne, a szczególnie przez medycynę społeczną oraz nauki pedagogiczne zwłaszcza pedagogikę społeczną, a także szkoły medycyny i higieny społecznej (m.in. Jędrzeja Śniadeckiego, Józefa Dietla, Tytusa Chałubińskiego, Henryka Jordana, Józefa Polaka, Seweryna Sterlinga, Marcina Kacprzaka, Juliana Aleksandrowicza).¹³⁶

Najbardziej twórcze inspiracje pedagogika zdrowia zawdzięcza szkole Heleny Radlińskiej, prekursorce pedagogiki społecznej w Polsce. Interesowała się ona także opieką medyczną, a jej praktyczne doświadczenia lekarskie i pielęgniarские wpłynęły na późniejsze prace z zakresu pedagogiki empirycznej i budowę zrębów teorii pracy socjalnej.¹³⁷ Podkreślała, że pedagogika społeczna musi sięgać bezpośrednio do nauk biologicznych i lekarskich. Akcentowała również, iż w zestawieniu z pedagogiką leczniczą pedagogika społeczna korzysta z „badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania”.¹³⁸ W klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej, a ściślej, teorii pracy socjalnej, Heleny Radlińskiej „wychowanie dla spraw zdrowia” polegało na pomocy ludziom w zdobywaniu wiedzy o zdrowiu, kształtowaniu nawyków, umiejętności i sprawności służących utrwalaniu i doskonaleniu zdrowia, na pomocy w rozwijaniu pozytywnego zainteresowania zdrowiem, w

¹³⁴ M. Demel: Pedagogika zdrowia. Warszawa 1980, s.69

¹³⁵ Tamże, s.13

¹³⁶ Tamże, s.72

¹³⁷¹³⁷ E. A. Mazurkiewicz: Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Wrocław-Łódź 1983, s.67

¹³⁸ H. Radlińska: Pedagogika społeczna. Wrocław-Kraków 1961, s.364

kształtowaniu postaw umożliwiających skuteczną profilaktykę, ratownictwo, leczenie, pielęgnację, rehabilitację oraz stosowanie zasad higieny w życiu jednostkowym i zbiorowym. Wychowanie zdrowotne traktowała jako składnik kultury zdrowotnej. Ważne dla spraw zdrowia było kształtowanie czynnej postawy pacjentów, podmiotowe ich traktowanie, usamodzielnianie. H. Radlińska akcentowała przede wszystkim profilaktykę zdrowotną oraz higienę indywidualną i społeczną. Wychowanie zdrowotne, w jej ujęciu obejmowało także czynności wychowawczo-zdrowotne ludzi pracujących w ochronie zdrowia jako towarzyszące działaniom medycznym. Podkreślała, że pielęgniarka to „*wychowawczyni społeczna*”, podmiot działający jako wychowawca, uczestniczący w kulturze zdrowotnej jako komponent społeczeństwa wychowującego.¹³⁹ Analizując dokonania twórcze H. Radlińskiej w zakresie pedagogiki społecznej wyraźnie zaznacza się, iż pedagogika zdrowia, znajduje oparcie w klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej zarówno w sensie poznawczym, w sensie praktyki edukacyjnej czy szerszej pracy społecznej (służby społecznej) i jest zapleczem teoretycznym dla współczesnej pedagogiki zdrowia. Pedagogika zdrowia rozwiązuje problemy o charakterze multidyscyplinarnym, tym bardziej, że pomaga rozwiązywać praktyczne problemy edukacji zdrowotnej, a te są problemami multidyscyplinarnymi.¹⁴⁰

Tocząca się wśród pedagogów i nie tylko, dyskusja dotycząca definiowania obszaru zainteresowań, przedmiotu i metodologii badań pedagogiki zdrowia skłania do refleksji i stale nowych przemyśleń inspirowanych zmieniającą się rzeczywistością społeczną, rozwojem nauk humanistycznych i nauk biologiczno-medycznych. Współczesna pedagogika zdrowia jest subdyscypliną pedagogiki, jej przedmiotem zainteresowań badawczych i analiz są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe i wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i poza instytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych oraz badanie i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia) ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego i umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, wykorzystywanych także w pracy socjalnej.

¹³⁹ E. A. Mazurkiewicz: *Sprawność działania socjalnego...*, s. 76-79: Zob. także: E. Syrek: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice 2000

¹⁴⁰ E. A. Mazurkiewicz: *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa 2001, s.83

Pedagogika zdrowia jako subdyscyplina pedagogiki wykorzystuje koncepcje i osiągnięcia naukowe pedagogiki i innych nauk związane z edukacją zdrowotną (kształceniem i wychowaniem) oraz innymi działaniami społecznymi związanymi ze zdrowiem lub chorobą dla projektowania działań na rzecz zdrowia w różnych środowiskach życia ludzi w różnym wieku. Natomiast spojrzenie na kontekst „zdrowie w pedagogice” sugeruje wykorzystanie współczesnych koncepcji zdrowia, choroby i promocji zdrowia w pedagogicznych badaniach naukowych interesujących się innymi zagadnieniami (np. w pedagogice resocjalizacyjnej) oraz w działaniach pedagogicznych np. w pracy dydaktycznej czy projektowaniu programów profilaktycznych.

Edukacja zdrowotna w pedagogice zdrowia w moim przekonaniu może być (analizowana, badana i organizowana) jak się wydaje w wielu różnych kontekstach:

- ze względu na zasięg społeczno - środowiskowy (różne poziomy systemu organizacji społecznej np. środowisko globalne, lokalne, rodzinne, szkolne, szpitalne, ośrodki sanatoryjne),¹⁴¹
- ze względu na kategorie wieku (np. dzieci, młodzież, osoby starsze),¹⁴²
- ze względu na stan zdrowia osób (osoby przewlekle chore, niepełnosprawne),¹⁴³
- edukacja zdrowotna jako kompensacja (kompensacja poprzez edukację zdrowotną dotyczy wyrównywania braków w zakresie wiedzy o zdrowiu, zagrożeń zdrowia, umiejętności życiowych służących właściwemu rozwojowi i/lub adaptacji jednostek i grup społecznych do nowych warunków),
- edukacja zdrowotna jako przedmiot nauczania na wszystkich szczeblach kształcenia (wiedza i umiejętności przekazywane w procesie dydaktyczno-wychowawczym) powinna być zgodna z obowiązującymi standardami nauczania,
- edukacja zdrowotna jako element pracy socjalnej skierowanej do jednostek, grup społecznych i środowisk w kontekście ich potrzeb,
- edukacja zdrowotna jako obszar udzielania wsparcia społecznego głównie o charakterze informacyjnym i instrumentalnym sprzyjającym zrozumieniu sytuacji i położenia życiowego

¹⁴¹ Zob. np. Cz. Lewicki: Edukacja zdrowotna- systemowa analiza zagadnień. Rzeszów 2006; J. Bulska: Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku życia. Toruń 2008

¹⁴² B. Woynarowska: Zdrowie i szkoła. Warszawa 2000; E. Kościńska: Edukacja zdrowotna seniorów i osób przewlekle chorych, Bydgoszcz 2010

¹⁴³ B. Woynarowska :Edukacja zdrowotna. Warszawa 2007

związanego z chorobą, informacji o postępowaniu w chorobie, leczeniu, rehabilitacji w powiązaniu z innymi rodzajami wsparcia społecznego¹⁴⁴.

Efektywność edukacji zdrowotnej zależy m.in. od procesu jej ciągłości, a w przypadku dzieci i młodzieży wpisanie jej w programy edukacyjne na różnych szczeblach kształcenia i kompetentna jego realizacja jest jedną z możliwości. Edukacja zdrowotna w szkole, w ostatnim trzydziestolecu, ma już swoje dokonania: w roku 1973 powołano w szkołach stanowisko pedagoga- koordynatora spraw higieny szkolnej i wychowania zdrowotnego jako rzecznika tych zagadnień wobec dyrekcji szkoły i służby zdrowia (Uchwała podjęta na wspólnym Kolegium Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania 23 kwietnia 1973r); w roku 1982 określono „Wytyczne programowe do realizacji wychowania zdrowotnego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej” zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 19 maja 1982 roku treści związane ze zdrowiem realizowane w różnych przedmiotach; w roku 1997 po raz pierwszy w historii szkolnictwa w Polsce edukacja zdrowotna została uwzględniona w podstawach programowych (Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997- Dz. ME Nr, nr 5.poz.3) ale nie ustalono jednak jej organizacji; w roku 1999 nastąpiła reforma systemu edukacji, wprowadzona została ścieżka programowa międzyprzedmiotowa „edukacja zdrowotna” w szkole podstawowej i gimnazjum (Dz.U.1999, Nr14, poz.129); w roku 2001 wprowadzono ścieżkę programową w podstawie programowej w liceum (Dz.U. 2001.Nr.61, poz.625); w roku 2002 ścieżka programowa została wprowadzona do szkół zawodowych i innych (Dz.U.2002, Nr.51, poz.458). W roku 2004 Instytut Spraw Publicznych na zlecenie MEN podjął prace przygotowujące opracowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego gdzie dokonano likwidacji ścieżek edukacyjnych a „edukacja zdrowotna” została całkowicie pominięta w tym dokumencie. Odpowiedzią na ten stan rzeczy było wypracowanie, przez grupę 23 ekspertów, pod kierunkiem Profesor Barbary Woynarowskiej „ Stanowiska w sprawie edukacji zdrowotnej w projekcie podstawy programowej kształcenia ogólnego”. W roku 2008, w podstawie programowej kształcenia ogólnego edukację zdrowotną ściśle powiązano z wychowaniem fizycznym (Dz. U.2009, Nr.4, poz.14)¹⁴⁵

¹⁴⁴ Zob .np. B. Ziółkowska: Dziecko chore w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych. Gdańsk 2010, A. Dworak: Jakość życia dziecka z alergią. Uwarunkowania środowiska rodzinnego. Toruń 2010,

¹⁴⁵ B. Woynarowska :Historia edukacji zdrowotnej w podstawach programowych kształcenia ogólnego 1997-2009 „Zdrowie-Kultura Zdrowotna-Edukacja. Perspektywa społeczna i humanistyczna” T.III. 2009, s.29-41

Edukacja wczesnoszkolna obejmuje treści nauczania 11 zakresów tj. edukacji polonistycznej, języka obcego nowożytnego, edukację muzyczną, edukację plastyczną, edukację społeczną, edukację przyrodniczą, edukację matematyczną, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne i etykę.¹⁴⁶ W podstawie programowej czytamy: „ doceniając rolę edukacji zdrowotnej, treści z tego zakresu umieszczono w wielu obszarach kształcenia, np. w obszarze wychowania fizycznego, edukacji przyrodniczej i edukacji społecznej. Ze względu na dobro uczniów, należy zadbać, aby rozumieli oni konieczność oraz mieli nawyk dbania o zdrowie swoje i innych. Powinni także wiedzieć, do kogo zwrócić się w razie konieczności udzielania pierwszej pomocy.”¹⁴⁷ Na lekcjach wychowania fizycznego należy kształtować sprawność fizyczną i prowadzić edukację zdrowotną. Uczeń kończący klasę I powinien uczestniczyć w zajęciach i rozwijać sprawność fizyczną oraz powinien wiedzieć, że choroby są zagrożeniem zdrowia i że można im zapobiegać stosując szczepienia ochronne, odpowiednie odżywianie, aktywność ruchową, stosowanie się do zasad higieny oraz właściwym zachowaniem sytuacji choroby. Ponadto uczeń powinien wiedzieć, że nie może samodzielnie zażywać leków oraz stosować środków chemicznych (środki czystości, środki ochrony roślin). Uczeń klasy I powinien wiedzieć, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji i należy im pomagać.¹⁴⁸ W treściach programowych edukacji przyrodniczej uczeń klasy I zdobywa także wiedzę związaną ze zdrowiem tj. zna zagrożenia ze strony zwierząt (niebezpieczne i chore) i roślin (np. trujące grzyby, owoce, liście) i wie jak należy zachować się w sytuacji zagrożenia, unika niebezpieczeństw wynikających z warunków pogodowych, ubiera się stosownie do pogody oraz zna zagrożenia przyrodnicze takie jak: burza, huragan, powódź, pożar i wie jak się zachować w sytuacji zagrożenia.¹⁴⁹ Edukacja społeczna przygotowuje ucznia do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi. Dbałość o dobre relacje z innymi stanowią ważny element zdrowia psychospołecznego. Uczeń klasy I powinien umieć pomagać potrzebującym, współpracować z innymi w nauce i zabawie, wie jakie są relacje w rodzinie, zna zagrożenia ze strony ludzi oraz wie do kogo należy zwrócić się o pomoc w razie potrzeby, wie gdzie można się bawić a jakie miejsca dla zabawy są niebezpieczne¹⁵⁰ Natomiast uczeń klasy III w zakresie bezpieczeństwa i edukacji zdrowotnej (wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna) dba o higienę osobistą i odzież, wie jak ważne dla zdrowia jest odżywianie i ruch fizyczny i że nie może samodzielnie zażywać leków, potrafi dbać

¹⁴⁶ www.gov.pl (Załącznik nr2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych)

¹⁴⁷ Tamże, s.20

¹⁴⁸ Tamże, s.9

¹⁴⁹ Tamże, s.7-8

¹⁵⁰ Tamże, s.6-7

o prawidłową postawę ciała, przestrzega zasad bezpieczeństwa w trakcie zabaw i zajęć ruchowych, potrafi wybrać bezpieczne miejsce do zabawy i wie kogo prosić o pomoc w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia.¹⁵¹ W zakresie edukacji przyrodniczej uczeń klasy III zna zasady prawidłowego odżywiania, wie, że należy kontrolować stan zdrowia i stosować się do zaleceń lekarza, potrafi dbać o swoje i innych zdrowie i bezpieczeństwo, wie jak należy zachować się w przypadku zagrożeń przyrodniczych (np. lawina, powódź, śnieżycy).¹⁵² W zakresie edukacji społecznej uczeń klasy III poza wiedzą i umiejętnościami dbania o prawidłowe relacje z innymi zna zagrożenia ze strony ludzi, zna numery alarmowe, potrafi zawiadomić dorosłych o grożącym niebezpieczeństwie.¹⁵³ W klasach I-III uczniowie zdobywają niezbędną wiedzę i umiejętności, stosownie do wieku, o zdrowiu i jego zagrożeniach w środowisku życia.

O potrzebie promocji zdrowia poprzez edukację zdrowotną dzieci i młodzieży stanowią liczne i bardzo istotne przesłanki m. in.: dokumenty WHO¹⁵⁴, Dokument Trzeciej Międzynarodowej Konferencji w Sundsvall (Szwecja 1991)¹⁵⁵ Zdrowie 21. Zdrowie dla Wszystkich w XXI w.¹⁵⁶ Wszechstronna szkolna edukacja zdrowotna. Przewodnik do działania.¹⁵⁷ Globalne programy edukacyjne Banku Światowego (Zdrowie w Szkołach w ramach programu Edukacja dla Wszystkich)¹⁵⁸, Narodowy Program Zdrowia 2006-2015, Narodowy Plan Działań na rzecz Dzieci 2004-2012. Polska dla Dzieci (2004). Podstawa programowa kształcenia ogólnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008r w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół)¹⁵⁹ oraz liczne aktualne problemy związane z:

-sytuacją zdrowotną i nierównościami w stanie zdrowia Polaków w tym dzieci i młodzieży,

-różnicowaniem świadomości zdrowotnej i potrzeb edukacyjnych wśród różnych grup społecznych,

¹⁵¹ Tamże, s.16

¹⁵² Tamże, s.13

¹⁵³ Tamże, s.13

¹⁵⁴ WHO-Skills for health. Skills based health education including life skills: An important component of child-friendly/health Promotion School, Information Series on school Health Organization Document 9, Geneva 2003

¹⁵⁵ B. Woynarowska : Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2007, s.137-138

¹⁵⁶ Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku. Tłum. Karski J.B., Warszawa-Kraków 2001

¹⁵⁷ „Lider”, 1993, nr 5 ,s.4-8

¹⁵⁸ Zob. M. Gębska : Polityka edukacyjna Banku Światowego. Warszawa 2007, s. 60-70

¹⁵⁹ Zob. Z. Cendrowski : Nowa podstawa programowa –krok dalej i co dalej. „Lider” 219/2008, s.32; Bielski J.: Kontrowersje wokół nowych podstaw programowych. „Lider” 221/2009; M. Borek-Aleksandrowicz : Edukacja zdrowotna. Realizacja treści programowych ścieżki edukacyjnej na zajęciach wychowania fizycznego „Lider” 2004/2008

- zagrożeniami zdrowia w środowiskach życia z problemami ekologicznymi,
- brakiem opieki lekarskiej nad dziećmi i młodzieżą w szkole,
- zagrożeniami zdrowia związane z uzależnieniami (alkoholizm, narkomania, środki psychoaktywne, Internet)
- zagrożeniami zdrowia i życia jako skutków wypadków i urazów (np. uprawianie sportów, także ekstremalnych, bez stosownych zabezpieczeń, nieprzestrzeganie przepisów ruchu drogowego, brak dostatecznej opieki nad dziećmi w domu, w szkole, w miejscach zabaw i wypoczynku),
- zaniedbywaniem okresowych badań lekarskich a w przypadku dzieci szczepień,
- zaburzeniami odżywiania i niską aktywnością fizyczną występująca wśród młodego pokolenia,
- ryzykownymi zachowaniami seksualnymi wśród młodzieży (m.in.zagrożenie HIV/AIDS, macierzyństwo nieletnich),
- problemami psychospołecznymi młodego pokolenia wynikającymi z braku ukształtowanych podstawowych umiejętności życiowych¹⁶⁰, radzenia sobie wyzwaniami życia codziennego w środowiskach życia (w szkole , w domu i w kontaktach z rówieśnikami),
- pojawianiem się nowych chorób i zagrożeń zdrowia,
- zagrożeniami zdrowia i życia o charakterze globalnym (katastrofy, kataklizmy, terroryzm)

W edukacji zdrowotnej w szkole należy uwzględnić między innymi takie zagadnienie jak: dbałość o ciało i jego higienę, zdrowe żywienie i aktywność fizyczna, bezpieczeństwo/zapobieganie wypadkom i urazom, wybrane zagadnienia związane z seksualnością człowieka, zdrowie psychospołeczne (zdrowie psychiczne, emocje i stres, pozytywny stosunek do świata, kształtowanie poczucia własnej wartości i tożsamości, umiejętności życiowe, profilaktyka uzależnień, agresji i przemocy wśród uczniów), pierwsza pomoc przedmedyczna.¹⁶¹ Pragnę podkreślić, że rozwijanie umiejętności życiowych uczniów jest bardzo ważną częścią składową szkolnej edukacji zdrowotnej. Umiejętności życiowe są zdolnościami , które umożliwiają jednostce zachowania przystosowawcze pozwalające

¹⁶⁰ Zob.B. Woynarowska : Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży –wyzwanie dla szkoły. "Chowanna" T.1, 2002

¹⁶¹ Zob. B.Woynarowska : Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. Cz. II - Wybrane zagadnienia edukacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Warszawa 2007, s.269-549

efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami życia codziennego. W literaturze przedmiotu odnajdujemy kilka rodzajów umiejętności życiowych. Zgodnie z klasyfikacją WHO wymienia się trzy podstawowe grupy umiejętności życiowych:¹⁶²

1. komunikacja i umiejętności interpersonalne (werbalne i niewerbalne komunikowanie się, asertywność, empatia, współpraca),
2. podejmowanie decyzji i krytyczne myślenie (gromadzenie informacji, przewidywanie konsekwencji dokonywanych wyborów dla jednostki i innych),
3. kierowanie sobą (samoocena, budowanie własnej tożsamości, kierowanie emocjami).

Natomiast klasyfikacja UNICEF określa pięć grup umiejętności życiowych:¹⁶³

1. interpersonalne (m.in.wymiana informacji, empatia, rozwiązywanie konfliktów, asertywność),
2. budowanie samoświadomości (m.in. samoocena, pozytywne myślenie, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby),
3. budowanie własnego systemu wartości (m.in.tolerancja, przeciwdziałanie stereotypom, rozumienie różnych norm społeczno-kulturowych),
4. podejmowanie decyzji (m.in. krytyczne i twórcze myślenie, identyfikacja ryzyka, stawianie celów życiowych)
5. radzenie sobie i kierowanie stresem (m.in. radzenie sobie z sytuacjami trudnymi i lękiem, samokontrola, zarządzanie czasem)

M. Sokołowska podkreśla” uczestnictwo uczniów jest podstawowym warunkiem skuteczności wszystkich obszarów edukacji zdrowotnej, w tym także ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych. Można je rozważać w dwóch aspektach: jako cel edukacji oraz jako środek do celu.”¹⁶⁴ Uczestnictwo (współdziałanie) uczniów to rodzaj transferu oznaczający, że uczeń będzie stosował wiedzę i umiejętności nabyte w szkole w różnych życiowych sytuacjach a tym samym będzie uczestnikiem życie społecznego.¹⁶⁵

¹⁶² Cyt.za: M. Sokołowska: Umiejętności życiowe. W: B. Woynarowska: Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2007, s.445

¹⁶³ Tamże

¹⁶⁴ Tamże, s.449

¹⁶⁵ Tamże

Ta sama Autorka akcentuje , że „zgodnie z propozycją WHO szkoła, która chce prowadzić skuteczną edukację ukierunkowaną na kształtowanie umiejętności życiowych, powinna (WHO, 2003):¹⁶⁶

- umożliwić każdemu wzbogacanie percepcji siebie i innych;
- ułatwiać poznawanie siebie nawzajem i budować pozytywne relacje;
- wspierać współpracę a nie rywalizację ;
- tworzyć okazje, dzięki którym uczniowie i nauczyciele będą mogli rozpoznawać i doceniać indywidualne umiejętności i wzmacniać poczucie własnej wartości;
- rozwijać umiejętności słuchania i porozumiewania się;
- tworzyć okazję do zajmowania się trudnymi , drażliwymi sprawami;
- budować tolerancję i zrozumienie dla indywidualnych potrzeb;
- wzmacniać kreatywność i innowacyjność”.¹⁶⁷

Podstawową kwestią w edukacji (kształcenie i wychowanie) zdrowotnej realizowanej w szkole jest podnoszenie świadomości zdrowotnej uczniów poprzez wyposażenie ich w interdyscyplinarną , strukturalną wiedzę o zdrowiu jako wartości indywidualnej i społecznej, jego uwarunkowaniach i zagrożeniach oraz rozwijanie umiejętności jej wykorzystania w życiu codziennym, celem pomnażania zdrowia własnego i innych, osiągnięcia satysfakcji życiowej i podnoszenia aktualnej i perspektywicznej jakości życia .W procesie dydaktycznym, koniecznym staje się odejście od tradycyjnych –podających – metod nauczania na rzecz metod aktywizujących ucznia (m.in. metoda warsztatów, projektów, gier dydaktycznych).¹⁶⁸ Jak podkreśla Z. Słońska ¹⁶⁹edukacja zdrowotna nie sprowadza się wyłącznie do przekazywania niezbędnej wiedzy o zdrowiu, lecz polega przede wszystkim na tworzeniu warunków sprzyjających wprowadzaniu zmian związanych z podejmowaniem wysiłków na rzecz wzrostu kompetencji jednostek i grup społecznych w zakresie samodzielnego działania na rzecz zdrowia na różnych poziomach organizacji społecznej i powinna być dostosowana do potrzeb edukacyjnych każdego poziomu.

¹⁶⁶ Tamże, s.455

¹⁶⁷ Tamże

¹⁶⁸ Zob. np. J. Bulska: Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku życia. Toruń 2008

¹⁶⁹ Z. Słońska: Współczesna wizja edukacji zdrowotnej a promocja zdrowia .W: Red. B. Woynarowska, M. Kapica: Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Warszawa 2001

Do podstawowych celów edukacji zdrowotnej należą:¹⁷⁰

- odniesienie poziomu wiedzy dotyczącej zdrowia z uwzględnieniem jego determinantów (w tym społeczno-ekonomicznych),
- odniesienie poziomu wiedzy i umiejętności dotyczących prozdrowotnego stylu życia w różnych warunkach życiowych z uwzględnieniem samooceny, samoskuteczności i wsparcia społecznego,
- podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności działania na rzecz zdrowia grup zawodowych służby zdrowia i poza jego sektorem,
- podniesienie poziomu świadomości związku jaki zachodzi między zdrowiem a rozwojem jednostki, między zdrowiem populacji a rozwojem społeczno-gospodarczym. Podnoszenie poziomu świadomości (wiedzy o zdrowiu) zdrowotnej i umiejętności oraz kształtowanie nawyków w prawdopodobnej konsekwencji prowadzą do wyborów zachowań prozdrowotnych tj. sprzyjających zdrowiu.

Odwołując się do klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej H. Radlińskiej warto zauważyć iż podkreślała ona ,że proces wychowawczy odbywa się w trzech fazach rozwojowych: wzrostu, zrastania i wprowadzania. To ostatnie wiązała z wartościami kultury. „Najistotniejszą cechą wychowania jako gałęzi twórczości kulturalnej stanowi wartościowanie i uczenie wyboru”¹⁷¹. Istotnym elementem współczesnego, nowoczesnego spojrzenia na zdrowie jest uznanie go za jeden z głównych zasobów gospodarki narodowej. W dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia podkreśla się że zdrowie jest:¹⁷²

- wartością - dzięki której jednostka lub grupa może realizować swoje aspiracje i potrzebę satysfakcji oraz zmieniać środowisko i radzić sobie z nim,
- zasobem - bogactwem dla społeczeństwa, gwarantującym jego rozwój społeczny i ekonomiczny. Tylko zdrowe społeczeństwo może tworzyć dobra materialne i kulturowe, rozwijać się osiągać odpowiedni poziom jakości życia,

¹⁷⁰ Tamże, s.72, zob. także: „Rozwój i stan pojęcia” „promocja zdrowia” w perspektywie socjologicznej. W: Red .K. Popielisk, M. Skrzypek, E. Albińska: Zdrowie i choroba w kontekście psychospołecznym. Lublin 2010

¹⁷¹ H. Radlińska: stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Warszawa 1935 W: H. Radlińska :Pedagogika społeczna. Wrocław-Kraków 1961, s.41

¹⁷² Zob. np. Narodowy Program Zdrowia 2006-2015 Ministerstwo Zdrowia . Państwowy Zakład Higieny.

- warunkiem (środkiem) codziennego życia (a nie jego celem), umożliwiającym lepszą jego jakość, rozumianą jako sprawne funkcjonowanie do późnej starości, większej wydajności pracy i lepszych zarobków, satysfakcji z życia.

Odwołując się do dokumentów WHO, podkreśla się również, że zdrowie jest jednym z podstawowych praw jednostki.

Warto zaznaczyć iż współczesny model promocji zdrowia ukierunkowany na upodmiotowienie ludzi związany jest z dwukierunkowym podejściem do edukacji zdrowotnej, która jest jednym z podstawowych narzędzi promocji zdrowia tj. oddziaływanie na ludzi (jednostki i grupy) oraz oddziaływanie na grupy profesjonalistów i osoby które tworzą politykę społeczną, zdrowotną i edukacyjną.¹⁷³

„Promocja zdrowia jest to proces umożliwiający każdemu człowiekowi zwiększenie oddziaływania na jego zdrowie w sensie jego poprawy i utrzymania. W celu osiągnięcia całkowitego dobrostanu (dobrego samopoczucia) fizycznego, psychicznego, społecznego, zarówno jednostka, jak i grupa społeczna, muszą umieć określić i urzeczywistnić swoje aspiracje, zaspokajać potrzeby, radząc sobie z wyzwaniami swojego środowiska w jego istniejącym stanie lub dokonując w nim odpowiednich zmian. Dlatego zdrowie należy rozpatrywać w kategoriach zasobu, na którym człowiek się opiera w swoim codziennym życiu, a nie traktować jako cel, do którego zmierza. Zdrowie to koncepcja pozytywna, kładąca nacisk zarówno na pełną sprawność fizyczną, jak i na sprawność życiową w wymiarze jednostkowym i społecznym. W związku z tym, odpowiedzialność za rozwinięcie działań promujących dla zdrowia spada nie tylko i wyłącznie na służbę zdrowia, lecz spoczywa ona również na tych wszystkich dziedzinach aktywności społecznej, które wywierają swój wpływ na zdrowy tryb życia i szeroko pojmowane dobre samopoczucie wszystkich członków społeczeństwa.”¹⁷⁴ W literaturze przedmiotu spotykamy wiele różnych ujęć definicyjnych promocji zdrowia, a na uwagę zasługuje definicja określająca promocję zdrowia jako połączenie działań edukacyjnych, które sprzyjają zdrowiu oraz różnego rodzaju wsparcia społecznego, środowiskowego, ekonomicznego, politycznego, prawnego i taktycznego/strategicznego.¹⁷⁵

W dokumencie „Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku”¹⁷⁶, cel 3 został określony jako : „zdrowy start w życie”, podkreśla się w nim szczególnie, że stworzenie

¹⁷³ B. Woynarowska : Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2007, s.138

¹⁷⁴ Cyt. za: Promocja zdrowia. Red. J. B. Karski, Z. Słońska, B.W. Wasilewski Warszawa 2004 s.424-425

¹⁷⁵ Podaję za: L. Kulmatycki L.: Promocja zdrowia w kulturze fizycznej. Kryteria dobrej praktyki. Wrocław 2003, Zob. także: B. Woynarowska : Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. Warszawa 2007

¹⁷⁶ Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI. Tłum. J. B. Karski. Warszawa-Kraków 2001, s.61-68

dzieciom zdrowego startu w życie powinno być najwyższym priorytetem dla każdego społeczeństwa a do roku 2020 zdrowie wszystkich noworodków, niemowląt i dzieci w wieku przedszkolnym w Regionie powinno ulec poprawie, stwarzając im lepszy start życiowy. Przedszkola, szkoły i inne placówki są środowiskami , w których można dzieciom przekazywać podstawowe wartości zdrowotne i rozwijać umiejętności społeczne, są to także miejsca (poza środowiskiem rodzinnym) gdzie można dostarczać wzorów zdrowego fizycznie i społecznie otoczenia poprzez zachęcanie dzieci do wspólnego działania w środowisku społecznym na rzecz zachowań higienicznych i zdrowia.

Katarzyna Borzucka - Sitkiewicz

Katarzyna Kowalczevska-Grabowska

**PROPOZYCJE DOTYCZĄCE SZKOLNEJ PROMOCJI ZDROWIA W KRAJACH
UNII EUROPEJSKIEJ**

**(W KONTEKŚCIE OCHRONY ZDROWIA PSYCHICZNEGO I ROZWIJANIA
UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH UCZNIÓW)**

Rozwój koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie w Europie

Promocja zdrowia jest młodą koncepcją i strategią działań dla zdrowia. Narodziła się w latach 70 –tych, wraz z ruchem „Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku”, natomiast podstawowe jej założenia sformułowano w 1986 roku w Karcie Ottawskiej podczas pierwszej Konferencji Promocji Zdrowia w Ottawie.

Światowa Organizacja Zdrowia w ciągu ostatnich ponad 20 lat zaproponowała różne rodzaje aktywności w dziedzinie promocji zdrowia, w tym także działania zorientowane na dzieci i młodzież. Zainteresowanie tego typu tematyką w wielu krajach europejskich przełożyło się na utworzenie sieci Szkół Promujących Zdrowie. W Polsce działania z tego zakresu koordynowane były (od początku lat 90-tych) przez Prof. B. Woynarowską, a projekt Szkoła Promująca Zdrowie realizowano w 14 szkołach podstawowych, wybranych z 382, które dobrowolnie zgłosiły swój akces do udziału w nim. W grudniu 1995 roku, gdy zakończył się projekt, „oddolny” ruch Szkół Promujących Zdrowie zaczął rozwijać się w 23 województwach, a włączyło się do niego około 350 szkół różnych typów, przedszkola i internaty. W roku 1998 istniało już 31 sieci wojewódzkich, zrzeszających około 600 szkół i innych placówek oświatowo - wychowawczych, a oprócz tego około 300 nie zrzeszonych szkół podejmowało różnego rodzaju inicjatywy w ramach promocji zdrowia we własnym zakresie. Aktualnie w Polsce Certyfikat Szkoły Promującej Zdrowie posiada około 2000 placówek¹⁷⁷.

¹⁷⁷ www.ore.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=249&Itemid=966, z dnia 6.06.2011.

Na poziomie europejskim - po pierwszych pozytywnych doświadczeniach w krajach pilotażowych (poza Polską w pilotażu udział brały Czechy i Węgry) - w 1992 roku trzy międzynarodowe organizacje: WHO, Biuro Regionalne dla Europy, Rada Europy i Komisja Europejska, podjęły decyzję o utworzeniu Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie.

W dokumencie Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie z 1997 roku stwierdzono, że nadrzędnym celem SzPZ jest zdrowy styl życia całej społeczności szkolnej, co można osiągnąć przez¹⁷⁸:

- tworzenie odpowiedniego środowiska fizycznego i społecznego;
- umożliwianie wszystkim członkom społeczności szkolnej kontrolowania swojego zdrowia fizycznego i emocjonalnego;
- dokonanie określonych zmian w sposobie zarządzania szkołą, metodach nauczania, relacjach międzyludzkich.

W ostatnich latach w ESSzPZ przyjęto eko – holistyczny model szkoły promującej zdrowie, zaproponowany przez Parsonsa i wsp.¹⁷⁹. Zakłada on istnienie pięciu wzajemnie powiązanych elementów kluczowych „wewnątrz” szkoły (1. zarządzanie, planowanie i podział ról, 2. związki z innymi organizacjami, rodzinami i społecznością, 3. obowiązujący program nauczania, 4. środowisko społeczne i fizyczne, 5. uczucia, postawy, wartości, kompetencje i zachowania sprzyjające zdrowiu), zależnych od czynników zewnętrznych, związanych z legislacją, polityką oraz działaniami w resorcie zdrowia i edukacji, na poziomie międzynarodowym, krajowym, regionalnym i lokalnym. Model ten wyznacza określone cechy SzPZ, a jednocześnie wskazuje, iż inicjatywy na rzecz tworzenia takich szkół nie będą skuteczne, jeśli nie będą wspierane przez społeczności lokalne oraz resorty edukacji i zdrowia.

Od 1 stycznia 2008 roku Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie zmieniła swoją nazwę na Szkoły dla Zdrowia w Europie (SHE). Jej siedziba znajduje się w Holenderskim Instytucie Promocji Zdrowia i Profilaktyki Chorób (NIGZ), który jako koordynator sieci stanowi główne Centrum Współpracy z WHO w sprawie promocji zdrowia w szkole. W skali światowej, Europa zajmuje jedną z pierwszych pozycji w obszarze promocji zdrowia w szkołach. Organizacje, które stworzyły Europejską Sieć Szkół Promujących Zdrowie – Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) Biuro Regionalne dla Europy, Rada Europy oraz Komisja Europejska w dalszym ciągu są włączone w sieć jako Międzynarodowa Rada Doradczą¹⁸⁰, co zapewnia kontynuację międzynarodowego zasięgu programu.

¹⁷⁸ B. Woynarowska: Szkoła promująca zdrowie. W: Promocja zdrowia. Red. J. B. Karski, Wydawnictwo Ignis, Warszawa 1999, s. 381.

¹⁷⁹ Cyt. za: B. Woynarowska, K. Stępiak: Ewolucja koncepcji i modelu szkoły promującej zdrowie w Europie. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2002, nr 12, s. 6.

¹⁸⁰ Biuletyn „Szkoły dla Zdrowia w Europie”, nr 1, czerwiec 2007 r. ,

SHE umożliwiła przyłączenie się do sieci każdej zainteresowanej tą ideą szkoły, jednocześnie pomagając szkołom promującym zdrowie stać się integralną częścią europejskiej strategii zdrowia. Celem SHE jest zachęcanie swoich członków do rozwoju i popularyzowania krajowej strategii dotyczącej SzPZ, poprzez¹⁸¹:

- dzielenie się informacjami dotyczącymi zagadnień związanych ze zdrowiem w szkołach,
- inicjowanie badań,
- dzielenie się praktyką, doświadczeniami i umiejętnościami,
- propagowanie idei promocji zdrowia w szkołach.

Nadrzędnym celem SHE jest uczynienie koncepcji szkoły promującej zdrowie bardziej integralną częścią polityki edukacyjnej i zdrowotnej w Europie, a realizacji celu nadrzędnego służyć ma szereg celów strategicznych wyznaczonych na lata 2008 – 2012 (patrz: Tabela nr 1).

Tabela nr 1. Cele strategiczne SHE na lata 2008 - 2012

Obszar	Działania	Termin
OD SIECI SzPZ DO SPOŁECZNOŚCI SzPZ. Utrzymanie i przekształcenie sieci SzPZ w wiodącą międzynarodową społeczność	<i>Komitet planujący SzPZ wyznaczył liderów (koordynatorów SzPZ) i ekspertów (grupa badawcza SzPZ) w regionie europejskim WHO.</i>	12.2008r.
	<i>Zdefiniowane zostaną role i funkcje koordynatorów SzPZ i członków grupy badawczej SzPZ, jak również pozostałe podmioty, zainteresowane koncepcją SzPZ.</i>	12.2009r.
	<i>We wszystkich 53 krajach europejskiego regionu WHO zostaną wyznaczeni koordynatorzy SzPZ.</i>	03.2012r.
	<i>Powstała grupa badawcza SzPZ, powiązana z europejskim środowiskiem naukowym.</i>	03.2008r.
	<i>Zostaną nawiązane kontakty pomiędzy siecią SzPZ i następującymi organizacjami: instytuty badawcze, instytuty zdrowia publicznego, instytucje edukacyjne, instytucje młodzieżowe, organizacje zrzeszające rodziców, organizacje zrzeszające nauczycieli i liderów szkolnych.</i>	2012 r.
	<i>SzPZ zaangażowane są w przygotowanie europejskiej konferencji dotyczącej promocji zdrowia w szkołach, organizowanej co 4-6 lat.</i>	

¹⁸¹ Raport „Schools for Health in Europe network”,
<http://www.schoolsforhealth.eu/upload/SHEstrategicplan20082012.pdf> , z dnia 24.09.2009.

	<i>Wspieranie i propagowanie promocji zdrowia w szkołach na europejskiej i krajowej scenie politycznej (Parlament Europejski, grupy lobbingowe, parlamenty w poszczególnych krajach).</i>	
	<i>Zaangażowanie w debaty na poziomie europejskim i krajowym, jak również uczestnictwo w pracach nad zagadnieniami związanymi z młodzieżą, szkołami oraz brakiem równości w kwestiach zdrowotnych (n p. opracowywanie Europejskiego Paktu o Promocji Zdrowia Psychicznego).</i>	
	<i>Otwarcie działającej co 2 lata Europejskiej letniej szkoły promocji zdrowia w szkołach SzPZ.</i>	2010r.
	<i>Promowanie wśród koordynatorów SzPZ oraz członków grupy badawczej SzPZ idei publikowania w periodyku branżowym przynajmniej jednego artykułu rocznie, dotyczącego promocji zdrowia w europejskich szkołach.</i>	
ROZWÓJ I WDROŻENIE. Wspieranie rozwoju, wdrożenia i badań (ocena/dokumentacja) promocji zdrowia w szkołach	<i>Dalszy rozwój podejścia propagującego promocję zdrowia w szkołach.</i>	od 2009r.
	<i>Rozbudowa i udoskonalenie bazy raportów naukowych, dotyczących promocji zdrowia w szkołach oraz wspieranie podejścia propagującego tę promocję.</i>	od 02.2009r.
	<i>Promowanie wymiany wiedzy i dobrych praktyk w zakresie promocji zdrowia w szkołach (na poziomie wdrożeń).</i>	od 02.2009r.
	<i>Stymulowanie rozwoju i wdrażania dobrych praktyk w zakresie wprowadzania i realizacji promocji zdrowia w szkołach (na poziomie szkół).</i>	od 02.2009r.
	<i>Stymulowanie oceniania i opracowywania dowodów w zakresie wyników promowania i nauczania o zdrowiu.</i>	02.2009r.
	<i>Stymulowanie rozwoju i powiązań pomiędzy kształceniem nauczycieli i WDN (wewnętrznym doskonaleniem nauczycieli) (np. sieć instytucji kształcenia nauczycieli, wdrażających promocję zdrowia w szkołach).</i>	od 02.2009r.
WSPARCIE TECHNICZNE. Zapewnienie ciągłego wsparcia technicznego krajom członkowskim, ze szczególnym uwzględnieniem krajów członkowskich Europy Wschodniej i Azji Środkowej	<i>Ułatwienie wprowadzenia i rozpowszechnienia wyników projektu HEPS [Healthy Eating and Physical Activity In Schools - Zdrowe Odżywianie i Aktywność Fizyczna w Szkołach] w krajach Europy Wschodniej i Azji Środkowej (przewodnik dotyczący rzecznicstwa, podręczniki, narzędzia, szkolenia nauczycieli, raporty informacyjnym dotyczącym SzPZ , biuletyn).</i>	od 10.2009r.

	<i>W roku 2009 powstała grupa ekspertów w celu zapewnienia wsparcia technicznego, szkoleń i kreowania potencjału na rzecz członków sieci SzPZ, ze szczególnym naciskiem na kraje członkowskie Europy Wschodniej i Azji Środkowej.</i>	04.2009r.
	<i>koordynatorom SzPZ, ze szczególnym naciskiem na koordynatorów z krajów członkowskich Europy Wschodniej i Azji Środkowej, zostaną zaoferowane działania w zakresie kreowania potencjału i szkoleń.</i>	od 2009r.
POWIĄZANIA Z SEKTOREM EDUKACJI I INNYMI SEKTORAMI. Nawiązanie i utrzymanie aktywnej współpracy z sektorem edukacji oraz pozostałymi odpowiednimi sektorami (opieka nad młodzieżą, opieka społeczna, ochrona środowiska, zrównoważony rozwój) na arenie międzynarodowej	<i>Wzmocnienie powiązań między sektorem edukacji i sektorem zdrowia na arenie międzynarodowej i w skali kraju.</i>	2012r.
	<i>Wzmocnienie powiązań między sektorem zdrowia oraz pozostałymi, odpowiednimi sektorami (opieka nad młodzieżą, pomoc społeczna, ochrona środowiska, zrównoważony rozwój) na arenie międzynarodowej i w skali kraju.</i>	2012r.
	<i>Ustalenie klarownych relacji pomiędzy szkołami promującymi zdrowie i innymi inicjatywami w sektorze edukacji, takimi jak edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, bezpieczne szkoły, eko-szkoły, szkoły przyjazne dzieciom.</i>	2011r.
	<i>Ustalenie formalnych relacji między powiązаныmi sieciami (rodzice, dyrektorzy szkół, Europejskie Forum Młodzieży i inne).</i>	2010r.
	<i>Ustalenie relacji z innymi międzynarodowymi sieciami, promującymi zdrowie.</i>	2011r.
PROMOWANIE WIZERUNKU PROJEKTU. Bardziej efektywna promocja wizerunku sieci SzPZ	<i>Opracowanie planu komunikacyjnego SzPZ na lata 2009-2012.</i>	od 2009r.
	<i>Aktualizacja i rozbudowa strony internetowej SzPZ</i>	od 06.2009r.
	<i>Rozwinięcie strony internetowej SzPZ w taki sposób, by stanowiła główne źródło informacji w zakresie promocji zdrowia w szkołach w Europie, oraz zamieszczenie na niej linków do krajowych i regionalnych stron internetowych.</i>	od 12.2009r.
	<i>Ułatwienie dostępu do informacji na temat SzPZ dzięki zamieszczeniu materiałów na stronie internetowej SzPZ od roku 2010 (raporty informacyjne, biuletyn przesyłany pocztą elektroniczną, profile poszczególnych krajów, baza danych zawierająca stadia przypadków, opis oceny).</i>	2010r.
	<i>Dostarczanie aktualnych informacji dotyczących promocji zdrowia w szkołach w biuletynie SzPZ.</i>	od 2009r.

	<i>Kontynuacja działalności punktu wsparcia informacyjnego (helpdesku) SzPZ .</i>	od 2009r.
	<i>Stymulowanie działalności grup wsparcia wśród członków sieci SzPZ pod egidą SzPZ .</i>	do 2011r.
	<i>Udostępnienie standardowej prezentacji dotyczącej SzPZ członkom sieci.</i>	od 06.2009r.

źródło: Raport „Schools for Health in Europe network”,
<http://www.schoolsforhealth.eu/upload/SHEstrategicplan20082012.pdf> z dn.24.09.2009 (tłumaczenie własne)

W dniach 15-19 czerwca 2009 w Wilnie zorganizowano Trzecią Europejską Konferencję Szkół Promujących Zdrowie, której hasło przewodnie brzmiało: „Do lepszych szkół przez zdrowie” (Better Schools Through Health). W trakcie konferencji podejmowano następujące tematy:

- polityki, strategie i wyzwania dla szkół promujących zdrowie
- edukacja zdrowotna realizowana w szkołach promujących zdrowie
- ochrona zdrowia i dobrostanu psychicznego społeczności szkolnej
- problemy dotyczące szkolnej promocji zdrowia
- doświadczenia wybranych szkół promujących zdrowie¹⁸².

Istotnym punktem konferencji było opracowanie Rezolucji skierowanej do państw i rządów na świecie, w której zawarto następujące postulaty:

- dzielenie się pomysłami, wymiana doświadczeń oraz koordynowanie współpracy między różnymi projektami promocji zdrowia w szkole,
- upowszechnianie wiedzy dotyczącej promocji zdrowia wśród nauczycieli i dyrektorów
- propagowanie współpracy domu rodzinnego i szkoły w prozdrowotnym nauczaniu i wychowaniu dziecka
- rozwijanie aktywności uczniów i angażowanie ich w praktyczną promocję zdrowia
- redukowanie nierówności w zdrowiu¹⁸³.

¹⁸² A. Kubiak: Nowe koncepcje promocji zdrowia w szkołach: relacja z III Europejskiej Konferencji dotyczącej Szkół Promujących Zdrowie. W: Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej. Red. D. Biłski, Wydawnictwo WSEZiNS, Łódź 2010, s. 187.

W ramach kontynuacji prac nad wdrażaniem idei promocji zdrowia do szkół, w dniach 28.02 - 01.03.2011 w Wilnie, odbyło się kolejne spotkanie przedstawicieli sieci SHE. W jego trakcie zaprezentowano aktualne działania WHO w zakresie promocji zdrowia, inicjatywy podjęte w ramach SHE w 2010 roku (np. szkolenie dla przedstawicieli krajów Europy Wschodniej i Azji, 25-29.10. w Warszawie, międzynarodowe sympozjum pt.: „Zdrowi ludzie, w zdrowym środowisku, na zdrowiej planecie” 10-11 czerwca, Genewa), oraz sprawozdanie z działania grupy badawczej SHE. Jednym z istotnych punktów spotkania była dyskusja nad przyszłością SHE oraz koniecznością zmian, które niestety w znacznym stopniu związane są z niemożnością prowadzenia zadań z powodu braku środków finansowych na ich realizację. Dyskutowano także możliwość utworzenia stowarzyszenia lub fundacji SHE, co umożliwiłoby pozyskanie środków finansowych ze składek członkowskich. Stwierdzić w związku z tym można, że aby idea promocji zdrowia w szkole była możliwa do realizacji, za kwestią odpowiednich rozstrzygnięć merytorycznych, muszą również podążać konkretne rozwiązania finansowe.

W Polsce od lat prowadzone są działania zmierzające do wdrożenia idei promocji zdrowia w szkołach. W listopadzie 2009 roku Minister Edukacji Narodowej, Minister Zdrowia oraz Minister Sportu i Turystyki podpisali porozumienie w sprawie promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży, które ma na celu:

- wspieranie działań z zakresu edukacji zdrowotnej i profilaktyki w szkołach, placówkach i środowiskach lokalnych,
- wspieranie doskonalenia pracowników systemu oświaty, ochrony zdrowia, sportu i turystyki w zakresie podejmowanych działań,
- aktywizowanie organów na wszystkich szczeblach administracji do działań w tym zakresie,
- podnoszenie wśród dzieci i młodzieży poziomu aktywności fizycznej, kształtowanie pożądanych nawyków żywieniowych oraz zapobieganie zachowaniom ryzykownym związanym z używaniem środków psychoaktywnych,
- wspieranie oraz rozpowszechnianie działań polskich szkół należących do SHE oraz wspieranie współpracy w tym zakresie¹⁸⁴.

Współpraca Ministerstw między innymi winna koncentrować się na podejmowaniu wspólnych działań na rzecz diagnozy i oceny stanu zdrowia, wspólnym przygotowaniu programów,

¹⁸³ Tamże, s. 188-189.

¹⁸⁴ http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=1105, z dnia 1.06.2011.

monitorowaniu realizacji podjętych wspólnie działań, upowszechnianiu wiedzy z tego zakresu w społeczeństwie oraz doskonaleniu wiedzy i umiejętności pracowników¹⁸⁵.

Kondycja psychiczna populacji dzieci i młodzieży w Europie

Planując konkretne działania z zakresu promocji zdrowia, należy jednocześnie przyjąć leżący u podstaw tej koncepcji biopsychospołeczny model zdrowia, zakładający, że w dążeniu do pełnego dobrostanu równie istotne jest uwzględnianie funkcjonowania somatycznego, jak i psychicznego. Zgodnie z takim rozumowaniem, troska o zdrowie psychiczne, może nie tylko przyczynić się do osiągnięcia lepszej jakości życia, ale stanowi również istotny element zapobiegania zaburzeniom natury somatycznej. Diner, Lucas i Oishi definiują dobrostan psychiczny jako „poznawczą i emocjonalną ocenę własnego życia. Ocena ta obejmuje zarówno emocjonalne reakcje na zdarzenia, jak i poznawcze sądy dotyczące zadowolenia i spełnienia”¹⁸⁶. Z definicji tej wynika, że dobrostan psychiczny obejmuje dwa wymiary - poznawczy i emocjonalny. W wymiarze emocjonalnym, będącym sumą doświadczeń zgromadzonych przez dłuższy czas, dominującą rolę odgrywają przeżywane w danej chwili emocje. Wymiar poznawczy odnosi się do oceny całego życia (przeszłego, teraźniejszego oraz przyszłego), przy czym najważniejsze znaczenia odgrywają tutaj sądy i opinie wynikające z przeszłych doświadczeń¹⁸⁷. Dobrostan psychiczny przyczynia się nie tylko do właściwego funkcjonowania jednostki w wymiarze intrapsychicznym i interpersonalnym, ale pośrednio decyduje także o prawidłowym funkcjonowaniu somatycznym. Z wymienionych względów w edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia duże znaczenie przypisuje się kształtowaniu umiejętności psychospołecznych (życiowych), których posiadanie sprzyja ochronie zdrowia psychicznego i społecznego.

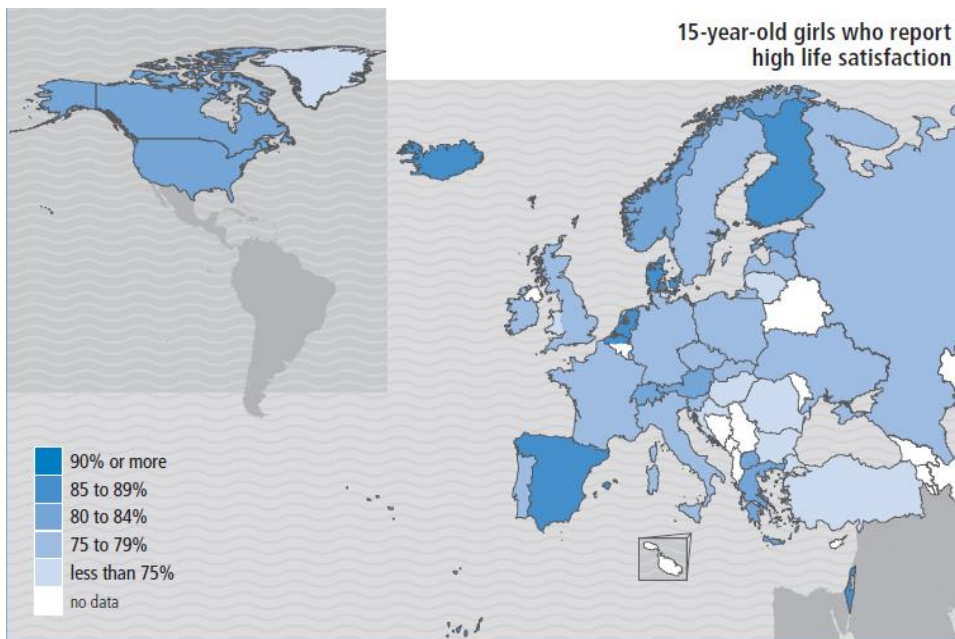
Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży było przedmiotem badań prowadzonych przez WHO na poziomie europejskim i ogólnosiwiatowym. Jedną z kwestii analizowanych w ramach badań HBSC (Health Behaviour In School-aged Children) była deklarowana satysfakcja z życia, która przekłada się na sposób funkcjonowania psychospołecznego. Badaniami objęto uczniów z 41 państw i regionów w wieku 11-15 lat.

¹⁸⁵ Tamże.

¹⁸⁶ Cyt. za: B. Woynarowska: Edukacja zdrowotna. PWN, Warszawa 2007, s. 396.

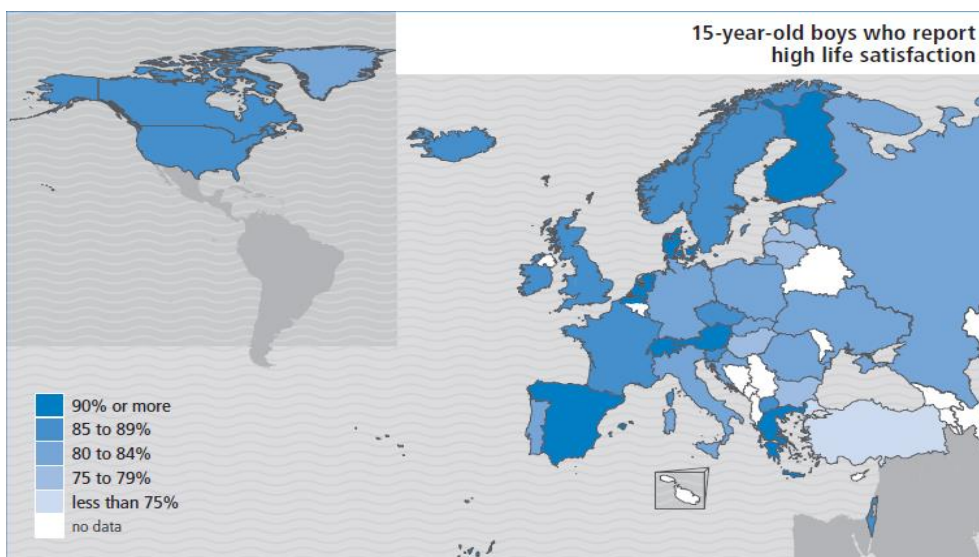
¹⁸⁷ Tamże, s. 396.

Wykres nr 1. Deklaracje 15-letnich dziewcząt dotyczące wysokiej satysfakcji z życia



Źródło: Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey. Red. C. Currie i in. The University of Edinburgh, Edynburg 2008, s. 66.

Wykres nr 2. Deklaracje 15-letnich chłopców dotyczące wysokiej satysfakcji z życia



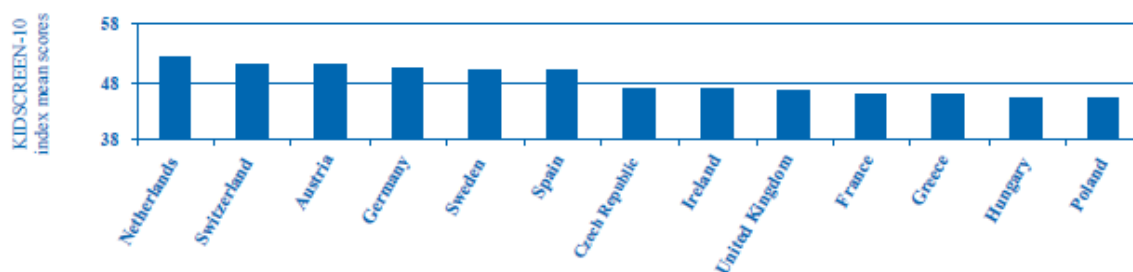
Źródło: Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey. Red. C. Currie i in. The University of Edinburgh, Edynburg 2008, s. 66.

Jak dowiedziono w badaniach większość chłopców we wszystkich krajach deklaruje wyższą satysfakcję z życia niż dziewczęta, ponadto wykazano istnienie istotnego związku pomiędzy wysoką satysfakcją a odpowiednim wsparciem rodzinnym (również w kontekście zapewnienia właściwych warunków życiowych). Jednocześnie stwierdzono, że deklarowana satysfakcja z życia maleje wraz z wiekiem respondentów. Podobną tendencję zaobserwowano również w Polsce – wśród 11-latków wysoką satysfakcję z życia zgłasza 86% dziewcząt i tyle samo chłopców. Wśród 13-latków wartości te stanowią odpowiednio 79% i 84%, natomiast w grupie 15-latków - 76% i 82%.

W badaniach międzynarodowych starano się również określić subiektywną ocenę zdrowia psychicznego wśród adolescentów. W tym celu posłużono się indeksem KIDSCREEN-10, który stanowił opcjonalne uzupełnienie badań HBSC i wykorzystany został w 14 krajach.

Wykres nr 3. Subiektywna ocena pozytywnego zdrowia psychicznego w poszczególnych krajach europejskich (na podstawie badania KIDSCREEN-10)

Positive mental health according to the KIDSCREEN-10 index mean scores (European overall mean score of adolescents = 48)



Źródło: Social cohesion for mental well-being among adolescents. WHO/HBSC Forum 2007. Red. A. Mathieson, T. Koller. WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2008, s. 35.

Najwyższe wartości w ocenie pozytywnego zdrowia psychicznego uzyskano w Holandii, Szwajcarii i Austrii, natomiast Polska znalazła się wśród trzech krajów (obok Grecji i Węgier), w których deklaracje dotyczące dobrostanu psychicznego plasują się poniżej średniej europejskiej (Wykres nr 3). Warto zwrócić uwagę, że rozkład wyników pod względem płci jest podobny, jak w przypadku deklaracji dotyczących satysfakcji z życia, tzn. wyższe wartości dostrzec można w populacji chłopców. Prawidłowość ta dotyczy również Polski (Tabela nr 2).

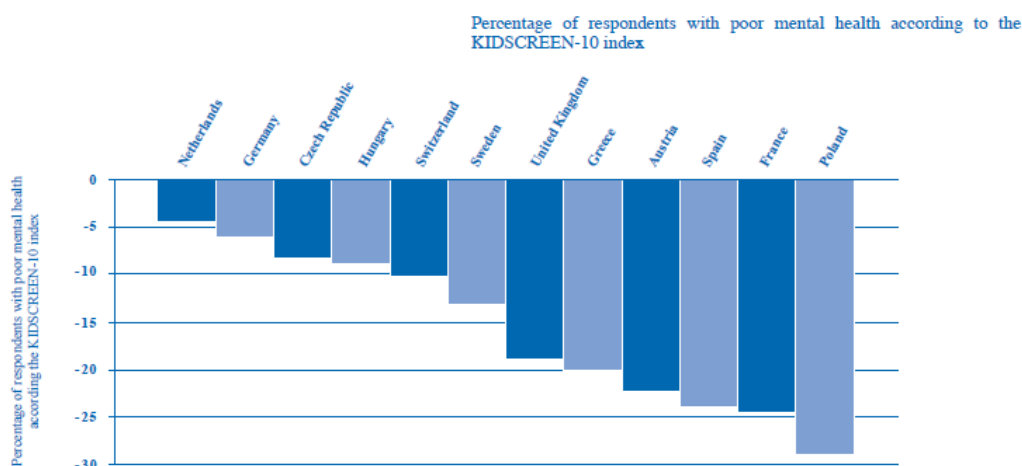
Tabela nr 2. Deklaracja pozytywnego zdrowia psychicznego w różnych krajach z podziałem na płeć (badanie KIDSCREEN-10)

Państwa	Dziewczęta	Chłopcy
Austria (n=878)	49,6%	52,6%
Republika Czeska (n=1016)	45,0%	47,3%
Francja (n=622)	45,0%	46,1%
Niemcy (n=1079)	49,3%	51,0%
Grecja (n=1146)	44,2%	47,2%
Węgry (n=1839)	43,6%	46,2%
Irlandia (n=894)	45,5%	48,1%
Holandia (n=1168)	50,2%	53,6%
Polska (n=1120)	43,9%	45,3%
Hiszpania (n=522)	48,4%	50,9%
Szwecja (n=3097)	49,2%	52,4%
Szwajcaria (n=1078)	49,6%	52,6%
Wielka Brytania (n=883)	45,5	47,8%

Źródło: Social cohesion for mental well-being among adolescents. WHO/HBSC Forum 2007. Red. A. Mathieson, T. Koller. WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2008, s. 35.

Opisane prawidłowości znajdują potwierdzenie w kolejnym analizowanym zagadnieniu, które dotyczyło subiektywnej oceny negatywnego stanu zdrowia psychicznego.

Wykres nr 4. Subiektywna ocena negatywnego stanu zdrowia psychicznego w poszczególnych krajach europejskich (na podstawie badania KIDSCREEN-10)



Źródło: Social cohesion for mental well-being among adolescents. WHO/HBSC Forum 2007. Red. A. Mathieson, T. Koller . WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2008, s. 35.

Stwierdzono, że najmniej problemów zdrowotnych obserwuje się w Holandii i Niemczech, natomiast polska młodzież wykazuje ich najwięcej (Wykres nr 4). Uzyskane dane ogólne są spójne z wcześniejszymi wynikami dotyczącymi płci respondentów. Prawidłowość ta nie dotyczy jednak Hiszpanii i Polski, gdzie zaobserwowano odwrotną zależność – problemy dotyczące zdrowia psychicznego występują częściej u chłopców niż u dziewcząt. W Polsce jest to odpowiednio 14% wśród dziewcząt i 15% wśród chłopców (Tabela nr 3).

Tabela nr 3. Deklaracja na temat problemów ze zdrowiem psychicznym w różnych krajach z podziałem na płeć (badanie KIDSCREEN-10)

Państwa	Dziewczęta	Chłopcy
Austria (n=942)	13,9%	12,5%
Republika Czeska (n=1026)	22,9%	18,7%
Francja (n=320)	22,7%	13,2%
Niemcy (n=1077)	11,7%	8,2%

Grecja (n=1147)	21,9%	20,1%
Węgry (n=1841)	19,6%	15,1%
Holandia (n=1216)	11,7%	9,1%
Polska (n=1034)	14,3%	15,2%
Hiszpania (n=542)	14,4%	15,8%
Szwecja (n=3264)	13,9%	12,1%
Szwajcaria (n=543)	11,0%	8,7%
Wielka Brytania (n=626)	24,9%	22,4%

Źródło: Social cohesion for mental well-being among adolescents. WHO/HBSC Forum 2007. Red. A. Mathieson, T. Koller. WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2008, s. 36.

Na podstawie opisanych wyżej badań określono również czynniki wpływające na zdrowie psychiczne i dobre samopoczucie adolescentów. Stwierdzono, że:

- Do czynników ryzyka zaburzeń zdrowia psychicznego zaliczyć można ekskluzję społeczną, przemoc, odrzucenie przez rówieśników, izolację oraz brak wsparcia ze strony rodziny. Czynniki chroniące są z kolei związane ze spójnością na poziomie społeczności, dobrym funkcjonowaniem rodziny oraz odpowiednimi indywidualnymi zachowaniami i umiejętnościami, a także dostępem do służb społecznych przyjaznych adolescentom (z uwzględnieniem działań podejmowanych w sektorze zdrowia oraz inicjatyw makropolitycznych tj. społeczna integracja mniejszości).
- Dzieci dorastające w niesprzyjających okolicznościach są bardziej podatne na zaburzenia równowagi pomiędzy czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka. Na przykład w roku 2006, w Belgii, Słowenii, Hiszpanii i Portugalii, młodzi ludzie pochodzący z mniej zamożnych rodzin częściej deklarowali niską satysfakcję z życia. W Islandii zdrowie psychosomatyczne jest generalnie gorsze wśród adolescentów, których rodzice pozostają bezrobotni, a także tych, którzy nie mieszkają z obydwójgiem biologicznych rodziców, zgłaszają deprivację materialną oraz żyją w środowiskach mało zintegrowanych międzypokoleniowo.

- Procesy migracyjne w wielu państwach przyczyniają się do wzrostu narażenia na działanie czynników ryzyka zaburzeń zdrowia psychicznego. Dane z Niemiec, Portugalii i Hiszpanii wskazują, że dzieci imigrantów deklarują posiadanie znacząco słabszego zdrowia psychosomatycznego. Dla porównania w Republice Mołdawii, z której duża grupa obywateli emigruje do innych państw, a 42% z nich pozostawia dzieci w domu, dzieci opuszczone przez emigrujących rodziców są zdecydowanie bardziej narażone na działanie wspomnianych czynników ryzyka, a poznanie specyficznych potrzeb tych dzieci wymaga podjęcia dalszych badań.
- „*Model Zasobów*” skonstruowany przez A. Morgana wskazuje na istnienie związku pomiędzy istnieniem społecznych sieci wsparcia a dobrym samopoczuciem psychicznym. Zgodnie z nim, im więcej młodzi ludzie w okresie dzieciństwa i adolescencji mają szans, by doświadczać działania czynników chroniących, które niwelują wpływ czynników ryzyka, tym większe prawdopodobieństwo, że osiągną stabilne zdrowie psychiczne i dobre samopoczucie w dalszym życiu. Omawiany model można traktować jako podstawę podejścia polegającego na wspieraniu młodych ludzi w gromadzeniu zasobów predysponujących ich do dobrego samopoczucia i zdrowia psychicznego¹⁸⁸.

Ochrona zdrowia psychicznego

i rozwijanie umiejętności życiowych w polskiej szkole

Przytoczone powyżej wyniki badań jednoznacznie wskazują na potrzebę uwzględnienia kwestii dotyczących zdrowia psychospołecznego w programie szkoły. Sprzyjać temu mogą

¹⁸⁸ Social cohesion for mental well-being among adolescents. WHO/HBSC Forum 2007. Red. A. Mathieson, T. Koller .WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2008, s.3.

postulaty zawarte w nowym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁸⁹. Rozporządzenie stanowi, że „pomoc psychologiczno – pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspakajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia”¹⁹⁰, co wprost przekłada się na konieczność większej dbałości o zdrowie psychospołeczne dzieci i młodzieży.

Szansę rozpowszechniania idei promocji zdrowia, odnoszącej się do obszaru funkcjonowania psychospołecznego, w polskiej szkole stwarza także nowa podstawa programowa. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008¹⁹¹, od 1 września 2009 r. edukacja zdrowotna jest realizowana w szkołach w ramach wielu przedmiotów, ale nie w postaci ścieżki międzyprzedmiotowej.

W preambule podstawy programowej dla szkół podstawowych oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zamieszczono zapis: „ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, realizowana przez nauczycieli wielu przedmiotów, której celem jest kształtowanie u uczniów umiejętności dbałości o zdrowie własne i innych ludzi”. Zapis ten nadaje edukacji zdrowotnej wysoką rangę wśród zadań szkoły.

W podstawie programowej dla szkół podstawowych wymagania dotyczące różnych aspektów edukacji zdrowotnej znalazły się zarówno w treściach edukacji wczesnoszkolnej, jak i w wielu przedmiotach drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV – VI) – wymieniono je w treściach wychowania fizycznego (któremu nadano rolę wiodącą), przyrody i wychowania do życia w rodzinie, są one także obecne w przedmiotach: język nowożytny, język polski, etyka, zajęcia praktyczno – techniczne, komputerowe i muzyka. Liczba wymagań i ich zakres tematyczny stwarzają szansę na skuteczną realizację edukacji zdrowotnej, tworząc nieformalną ścieżkę międzyprzedmiotową.

W podstawie programowej III i IV etapu edukacyjnego (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne), podobnie jak w szkole podstawowej, wymagania dotyczące różnych aspektów edukacji zdrowotnej znajdują się w treściach wielu przedmiotów, a zwłaszcza:

¹⁸⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Nr 228, poz. 1487.

¹⁹⁰ Tamże.

¹⁹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie nowej Podstawy Programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. Nr 4, poz.17.

biologii, przyrody, wychowania do życia w rodzinie, wiedzy o społeczeństwie, edukacji dla bezpieczeństwa, etyki, języka nowożytnego i podstaw przedsiębiorczości¹⁹².

Najważniejszym rozwiązaniem jest jednak moduł „edukacja zdrowotna” w podstawie programowej wychowania fizycznego. Moduł ten jest realizowany w ramach puli fakultatywnych zajęć wychowania fizycznego. Zajęcia te, obowiązkowe dla wszystkich uczniów, są prowadzone na każdym etapie edukacyjnym, a decyzję o tym, w której klasie i semestrze będą się one odbywały podejmuje dyrektor szkoły. W ten sposób wychowanie fizyczne stało się wiodącym przedmiotem w realizacji edukacji zdrowotnej w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, a dodatkową korzyścią jest rozszerzenie jej zakresu o aspekty zdrowia psychospołecznego, ze szczególnym uwzględnieniem osobistych i społecznych umiejętności życiowych¹⁹³.

Warto również nadmienić, że na początku lat 90. inicjatywę edukacji w zakresie umiejętności życiowych w szkole podjęła Kwatera Główna Światowej Organizacji Zdrowia w Genewie. Obecnie w upowszechnianiu tej koncepcji, jako ważnego elementu edukacji dzieci i młodzieży, promocji zdrowia i działań profilaktycznych w szkole, uczestniczą również inne organizacje międzynarodowe – UNICEF, UNFPA. W 2000 r. działania zmierzające do rozwijania umiejętności życiowych zainicjowano, wspólnie z UNICEF, w Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie.

Zgodnie z definicją WHO umiejętności życiowe to zdolności do przystosowania i pozytywnego zachowania, które umożliwiają jednostce skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami codziennego życia. Dokładniej - umiejętności życiowe to psychospołeczne kompetencje i interpersonalne zdolności, pomagające ludziom podejmować słuszne decyzje, rozwiązywać problemy, myśleć krytycznie i kreatywnie, skutecznie się komunikować, budować zdrowe relacje interpersonalne, pozytywnie identyfikować się z innymi, radzić sobie oraz zarządzać swoim życiem w zdrowy i efektywny sposób. Umiejętności życiowe mogą odnosić się do działań podejmowanych przez jednostkę lub grupę, a także do działań dotyczących otaczającego środowiska, mających na celu jego przekształcenie tak, by stało się bardziej przyjazne zdrowiu.

¹⁹² K. Borzucka – Sitkiewicz: Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. W: E. Syrek, K. Borzucka – Sitkiewicz, Edukacja zdrowotna. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 129.

¹⁹³ B. Woynarowska: Edukacja zdrowotna w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole – szansa i wyzwanie. „Lider” 2008 nr 11, s. 3-4.

Wiele badań potwierdza istotną rolę umiejętności psychospołecznych i interpersonalnych w całym okresie rozwoju, począwszy od najwcześniejszych lat dziecięcych, poprzez wiek dojrzewania aż do wczesnych lat wieku dojrzałości. Umiejętności te zapewniają młodym ludziom ochronę przed różnymi zagrożeniami zdrowotnymi oraz umożliwiają budowanie kompetencji potrzebnych do pozytywnego zachowania i wzmacniania zdrowych relacji interpersonalnych. Ponadto umiejętności życiowe powiązane są z określonymi wyborami zdrowotnymi, takimi jak: niepalenie papierosów, zdrowe odżywianie, czy dokonywanie bezpiecznych wyborów w relacjach z innymi. A zatem w zależności od celu i obszaru zdrowotnego, akcentowane są różne umiejętności życiowe – i tak na przykład w przypadku przeciwstawiania się presji rówieśników i w analizie treści reklam, przydatna jest umiejętność krytycznego myślenia i podejmowania decyzji; w negocjacjach i w proponowaniu zachowań alternatywnych do działań ryzykownych potrzebna jest umiejętność asertywnej komunikacji interpersonalnej itd.

Kształtowanie umiejętności życiowych w szkole powinno przede wszystkim dotyczyć tych kwestii związanych ze zdrowiem, z jakimi dzieci i młodzież mogą się zetknąć w tym okresie swojego życia, na przykład: nadużywanie alkoholu, palenie papierosów i dostęp do narkotyków, zdrowe odżywianie, profilaktyka przemocy, itd. Trenowanie tych umiejętności zakłada tworzenie takich warunków, w których młodzi ludzie będą mogli nabywać wiedzę i odpowiednie kompetencje oraz kształtować postawy niezbędne dla budowania i rozwijania zdrowego stylu życia¹⁹⁴.

Propozycje ćwiczeń warsztatowych

dotyczących umiejętności psychospołecznych

z zakresu komunikacji interpersonalnej i wyrażania uczuć

¹⁹⁴ Umiejętności życiowe – ważny element szkoły przyjaznej dziecku/szkoły promującej zdrowie. Publikacja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotycząca zdrowia w szkołach – Skills for Health (dokument 9). Tłumaczenie i opracowanie: V. Todorovska-Sokolovska. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=1105 z dnia 01.06.2011.

1. „Niedokończone zdania”

Cel: werbalizacja uczuć, autoprezentacja

Przebieg: Prowadzący czyta zdania, a uczestnicy kolejno kończą je zgodnie z własnymi emocjami i doświadczeniami

- Dzisiaj czuję się...
- Chciałabym, żeby...
- Najbardziej jestem szczęśliwa, kiedy...
- Jest mi smutno, kiedy...
- Dwa słowa opisujące mnie, to...
- Chce mi się śmiać, kiedy...
- Kiedy jestem zły...
- Złoszczę się, kiedy...
- Wczoraj czułem....
- Boję się, kiedy.....
- Jestem znudzony....
- Jestem zawstydzony.....
- Czuję niepewność, kiedy.....
- Czuję się bezpiecznie, kiedy.....
- Sposób w jaki najczęściej wyrażam uczucia to.....

2. „Narysuj uczucia”

Cel: zabawa, rozgrzewka, uświadomienie sobie własnego nastroju

Pomoce: kartki, mazaki, kredki

Przebieg: Prowadzący zwraca się do uczestników: Spróbujcie narysować jak się teraz czujecie. Może to być rysunek abstrakcyjny, zawierający pewne słowa (lecz nie bezpośredni opis samopoczucia) i obrazy. Kiedy skończycie, pozwólcie by inni członkowie grupy odgadli, co czujecie. Można też poprosić grupę, by zinterpretowała rysunek, jeśli jego autor wyrazi zgodę.

3. „Jaka to twarz”

Cel: nazywanie i rozpoznawanie uczuć (werbalizacja) i rozwijanie empatii

Pomoce: kolorowe gazety, arkusz papieru szarego podzielony na cztery kolumny, których wpisane są poszczególne uczucia: złość, smutek, radość, niepokój

Przebieg: Prowadzący prosi uczestników, aby zademonstrowali poszczególne uczucia, a następnie z kolorowych gazet wycięli ludzi przeżywających takie emocje i wkleili w odpowiednią kolumnę. Grupę można podzielić na zespoły, tak żeby każdy z nich zajmował się jednym uczuciem. Kiedy arkusz zostanie wypełniony zdjęciami można porozmawiać z uczestnikami, czy mieli trudności z rozpoznawaniem uczuć na zdjęciach, które z fotografii najszybciej udało im się znaleźć, oraz w jakich sytuacjach mogli uczestniczyć bohaterowie zdjęć¹⁹⁵.

4. „Stoi na stacji lokomotywa”

Cel: rozgrzewka, komunikacja uczuć i zabawa

Pomoce: karteczki z wymienionymi emocjami:

ZŁOŚĆ, ZDZIWIENIE, ROZCZAROWANIE, SMUTEK, PRZYGNĘBIENIE, RADOŚĆ, SZCZĘŚCIE, ZASKOCZENIE, NIEPEWNOŚĆ, ZNUDZENIE, WSTYD, NIECHĘĆ, GNIEW, ROZPACZ, ROZKOSZ, PRZYJEMNOŚĆ, ZADOWOLENIE, PRZYKROŚĆ, CIERPIENIE, STRACH, CIEKAWOŚĆ, ŻAL, RADOŚĆ

Przebieg: Prowadzący prosi uczestników o wylosowanie karteczki z opisem określonych emocji. Następnie grupa ustawia się w kole i każdy po kolei wypowiada zdanie „Stoi na stacji lokomotywa” z odpowiednim zabarwieniem uczuciowym (uczucie musi odpowiadać opisowi na karteczce).

5. „Człowiek i jego emocje”

Cel: rozpoznawanie uczuć, nauka empatii

Pomoce: sylwetka człowieka wycięta z szarego papieru, nożyczki, taśma klejąca, kartka z opisaną historyjką

¹⁹⁵ M. Pasek: Narkotyki przy tablicy. Wydawnictwo Toret, Warszawa 2000, s. 113.

Treść historyjki: „Tomek od rana czuł się niezbyt dobrze. W nocy śniły mu się koszmary, nawet coś przez sen krzyczał. Brat, który śpi z nim w pokoju, wszystko słyszał i potem stroił sobie z niego żarty. Tomek przemilczał uwagi. Sięgając po dzbanek z mlekiem potrącił szklankę i wylał herbatę. Teraz śmiała się z niego nawet młodsza siostra. Szybko więc wybiegł z domu, zabierając w pośpiechu teczkę. Rozbierając się w szatni zauważył, że ma dwie różne skarpetki. „Może nikt nie zauważy” – pomyślał. Na pierwszej lekcji na szczęście nie był pytany, jednak na następnej nauczyciel poprosił go do tablicy. Długo nie chciał wyjść, a kiedy już dotarł na środek klasy, to o niczym innym nie myślał. Czuł się coraz gorzej. Oczywiście skarpetki zauważyła Anka, największa złośnica, i od razu zapytała na cały głos: „Co ty, po ciemku się ubierałeś czy kolorów nie rozróżniasz?” Zaraz dołączyli się inni.

- Lustra też chyba nie ma. Jakby spojrzeć, to by w ogóle z domu nie wychodził.

Na szczęście była przerwa i szybko wybiegł z klasy.

- Hej, dokąd tak biegniesz? - zapytał ktoś. To był Adam, chłopak z tzw. paczki. Może pobiegiesz nam po papierosy? – wokół rozległ się śmiech.

Tego było za dużo. Tomek wziął teczkę z klasy i wyszedł z lekcji. Przechodząc koło sali gimnastycznej natknął się jeszcze na grupkę palaczy.

- Może zapalisz z nami? Chyba że się boisz?

- Nie boję się, mogę zapalić – odpowiedział. Zaciągnął się dymem. Papieros był mocny i jakiś dziwny. Wyglądał jak ręcznie robiony. Dym był ostry. Do oczu nadbiegły łzy.

- Zabierz mu to, bo się popłacze, mięczak.

Tomek wziął teczkę i wolno ruszył do domu¹⁹⁶.

Przebieg: Prowadzący czyta historię i prosi grupę o przerywanie w momencie, w którym bohater przeżywa trudne uczucia. Kiedy uczucie zostanie nazwane, uczestnik odrywa część papierowej sylwetki człowieka rozłożonej na podłodze. Po przeczytaniu całej historii prowadzący inicjuje rozmowę o sytuacjach w jakich znalazł się bohater.

- Jak czuł się pod koniec dnia?

- Co można było zrobić, żeby temu zapobiec?

¹⁹⁶ Tamże, s. 119.

Przy każdym pomysłe pomocy uczestnicy dokleją oderwane części sylwetki.

6. „Filiżanki”

Cel: autoprezentacja, identyfikacja przeżywanych emocji, projekcja własnych przeżyć

Pomoce: kartki, długopisy dla każdego uczestnika

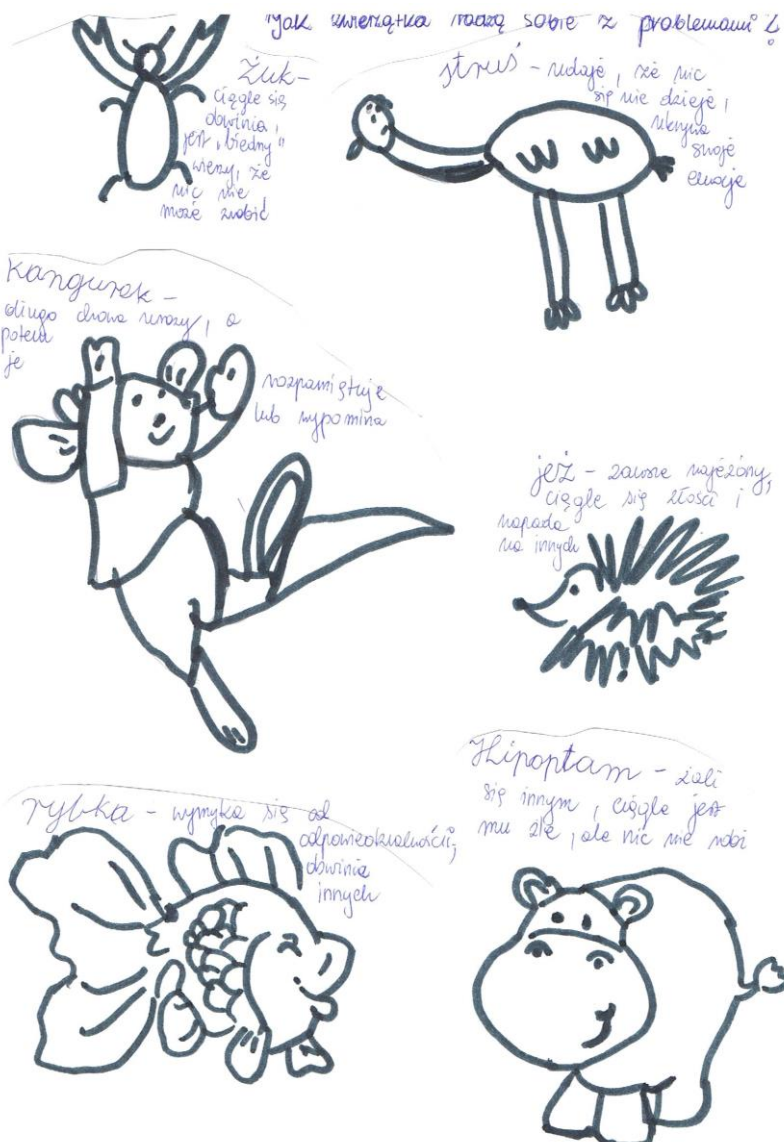
Przebieg: Prowadzący prosi uczestników o zapisanie na kartce niedokończonego zdania: „Jestem filiżanką, mieszkam w kredensie.....”. Każdy uczestnik, utożsamiając się z filiżanką, kończy wypowiedź zgodnie z własnym przekonaniem. Następnie wszyscy uczestnicy po kolei odczytują własne historie. Po zakończeniu ćwiczenia uczestnicy mogą udzielić sobie informacji zwrotnych (czy potwierdziły się jakieś ich przypuszczenia, czy w opowieściach pojawiło się coś niespodziewanego, czy dowiedzieli się czegoś nowego o sobie itp.)¹⁹⁷.

7. „Jak można radzić sobie z uczuciami”

Cel: werbalizacja emocji i określenie sposobu radzenia sobie z emocjami

Pomoce: rysunki ze zwierzątkami dla każdego uczestnika

¹⁹⁷ Por. H. Kaduson, Ch. Schaefer: Zabawa w psychoterapii. GWP, Gdańsk 2001.



Źródło: M. Pasek: Narkotyki przy tablicy. Wydawnictwo Toret, Warszawa 2000, 117.

Przebieg: prowadzący prosi kolejno uczestników żeby podawali przykłady zachowań charakterystyczne dla poszczególnych zwierząt. Zadaniem uczestników jest także określenie, który ze sposobów radzenia sobie z uczuciami jest najbardziej charakterystyczny dla niego¹⁹⁸.

8. „Wyraź siebie”

Cel: identyfikacja emocji i zwiększenie samoświadomości

¹⁹⁸ Tamże, s. 117.

Pomoce: kartki, kredki, mazaki, gazety

Przebieg: Prowadzący prosi każdego z uczestników o zaprojektowanie koszuli wyrażającej jego samego, jego indywidualne cechy, sposoby radzenia sobie z emocjami itp. Następnie uczestnicy prezentują swoje prace.

9. Liść/t

Cel: ekspresja emocji, elementy treningu twórczości

Pomoce: koperty i wiersz pt. „Liść/t” Majki Parczewskiej¹⁹⁹ w ilości wystarczającej dla wszystkich uczestników zajęć

Liść/t Majka Parczewska

Każdy ma coś do powiedzenia

Każdy ma coś do powiedzenia, ale nie każdemu

Każdy chce, aby ktoś mu coś powiedział

Nie każdy umie powiedzieć, co chce

To, co powiesz zależy od ciebie

To ważne zdanie, przeczytaj je jeszcze raz

Ja jestem tu po to, aby napisać ten list

Ty napisz swój

list

liść

¹⁹⁹ Materiały szkoleniowe uzyskane podczas warsztatów organizowanych w ramach Studium Socjoterapii i Psychoterapii Młodzieży w Centrum Dydaktyki i Leczenia Psychodynamicznego w Krakowie.

słowo

wiersz

co chcesz

ważne

ważne dla ciebie

*Napisz dużo, mało, jedno**

*I daj jemu, mnie, wszystkim, komuś**

Każdemu, o kim myślisz, że chce usłyszeć

od kogoś, od ciebie, od kogokolwiek

coś ważnego na życie, coś ważnego na chwilę

Ważne słowo, wiersz, liść/t

Albo nie pisz, jeśli nie chcesz, albo....

**wybierz sam*

Przebieg: Prowadzący przygotowuje koperty, do których wkłada kartki formatu A-4 z tekstem wiersza Majki Parczewskiej. Koperty adresuje „Dla Ciebie, jeżeli jesteś smutny”, „Dla Ciebie, jeżeli kochasz”, „Dla Ciebie, jeżeli przeżywasz lęki”, „Dla Ciebie, jeżeli czujesz się samotny” itp. (sposób adresowania jest uzależniony od specyfiki grupy biorącej udział w ćwiczeniu). Następnie prowadzący rozkłada koperty i prosi, by każda z osób wybrała kopertę, o której uważa, że jest zaadresowana do niego. Następnie każdy z uczestników zapoznaje się z treścią wiersza i próbuje napisać na odwrocie kilka słów, wiersz czy list, do kogoś, komu chciałaby o czym ważnym powiedzieć. Koperty muszą od nowa zostać zaadresowane, zgodnie z zawartą treścią (np. jeżeli tekst dotyczy miłości – „Dla Ciebie, jeżeli szukasz miłości”, czy w przypadku żalu – „Dla Ciebie jeżeli czujesz żal”). Ponownie koperty zostają rozłożone i każdy z uczestników, dobiera sobie kopertę, która odpowiada

nastrojowi osoby wybierającej. W dalszej części uczestnicy, którzy chcą podzielić się z grupą otrzymanymi „listami” odczytują otrzymane tekst.

10. „Kłębowisko”

Cel: zabawa

Przebieg: Prowadzący prosi by uczestnicy stanęli w kręgu, zamknęli oczy oraz wyciągnęli ręce przed siebie. Zbliżając się do środka mają za zadanie chwycić czyjeś dłonie (jedna dłoń chwyta czyjąś dłoń, druga – dłoń kogoś innego). Prowadzący prosi o otwarcie oczu i rozplątanie kłębowiska bez puszczenia trzymanyh dłoni.

Bibliografia:

- Antonovsky A.: Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Bartkowiak Z.: Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. „Pediatria Praktyczna”. T.7, 1999, nr 2.
- Bik B., L. Przewoźniak: Edukacja zdrowotna w zdrowiu publicznym. W: Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Wydawnictwo KOWEZ, Warszawa 2001.
- Borzucka – Sitkiewicz K.: Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Dąbrowski K.: W poszukiwaniu zdrowia psychicznego. PWN, Warszawa 1996.
- Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki. Red. B. Woynarowska. PWN, Warszawa 2007.
- Inequalities in young people’s health. HBSC international report from the 2005/2006 survey. Red. C. Currie i in. The University of Edinburgh, Edynburg 2008.
- Jak żyć z ludźmi (umiejętności interpersonalne). Program profilaktyczny dla młodzieży. Agencja Informacji Użytkowej, Warszawa 2002.
- Kaduson H., Schaefer Ch.: Zabawa w psychoterapii. GWP, Gdańsk 2001.
- Kowalczevska – Grabowska K., Borzucka – Sitkiewicz K.: Założenia i perspektywy rozwoju sieci Szkół Promujących Zdrowie (w kontekście systemowych zmian

w obszarze edukacji zdrowotnej. W: Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej. Red. D. Bilski. Wydawnictwo WSEZiNS, Łódź 2010.

- Kształcenie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji zdrowotnej. Red. B. Woynarowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Kubiak A.: Nowe koncepcje promocji zdrowia w szkołach: Relacja z III Europejskiej konferencji dotyczącej Szkół Promujących Zdrowie. W: Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej. Red. D. Bilski. Wydawnictwo WSEZiNS, Łódź 2010.
- Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes (WHO/MNH/PSF/93. 7A. Rev. 2). WHO, Geneva 1997.
- Life skills education in schools (WHO/MNH/PSF/93. A Rev.1). WHO, Geneva 1993
- Jensen B.B., Simowska V.: Models of Health Promoting Schools in Europe. WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2002.
- Podczaszy K.: Doświadczenia i osiągnięcia szkół z Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. I Śląska Konferencja Szkół Promujących Zdrowie. Katowice, 6 marca 2002.
- Parsons C., Stears D., Thomas C.: The health promoting schools in Europe: conceptualising and evaluating the change. „The Health Educational Journal” 1996, nr 55.
- Pasek M.: Narkotyki przy tablicy. Wydawnictwo Toret, Warszawa 2000.
- Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku szkolnego 2009/2010. Wydawnictwo FHU MIŁA, Warszawa 2009.
- Rezolucja I Konferencji Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie. „Lider” 1997, nr 10.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie nowej Podstawy Programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. Nr 4, poz.17.
- Sęk H. Wybrane zagadnienia z psychoprofilaktyki. W: Społeczna psychologia kliniczna. Red. H. Sęk. PWN, Warszawa 1993.
- Social cohesion for mental well-being among adolescents. Red. A. Mathieson, T. Koller, WHO/HBSC Forum 2007WHO Regional Office for Europe, Kopenhaga 2008.

- Sokołowska M.: Funkcjonowanie szkoły jako potencjalne źródło zagrożeń zdrowia psychicznego. Założenia ogólne, definicje. W: Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja. Red. Cz. Czabała. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2000.
- Sokołowska M.: Umiejętności życiowe uczniów. „Remedium”, 2002, nr 9.
- Woynarowska B., Stępnia K.: Ewolucja koncepcji i modelu szkoły promującej zdrowie w Europie. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2002, nr 12.
- Woynarowska B.: Edukacja zdrowotna w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole – szansa i wyzwanie. „Lider”, nr 11, 2008.
- Woynarowska B.: Szkoła promująca zdrowie. W: Promocja zdrowia. Red. J.B. Karski. Wydawnictwo „Ignis”, Warszawa 1999.

Netografia:

- Biuletyn „Szkoły dla Zdrowia w Europie”, nr 1, czerwiec 2007 r.
<http://www.cmppp.edu.pl/files/Biuletyn%20SHE%20Nr%201,%202007.doc> - 02.04.2009.
- <http://www.cmppp.edu.pl/node/8629> - 24.09.2009.
- <http://www.cmppp.edu.pl/node/8636> - 24.09.2009.
- <http://www.cmppp.edu.pl/node/29145> - 24.09.2009.
- <http://www.cmppp.edu.pl/node/8640> - 24.09.2009.
- http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=1105, z dnia 1.06.2011.
- Raport „Schools for Health in Europe network”
<http://www.schoolsforhealth.eu/upload/SHEstrategicplan20082012.pdf> - 24.09.2009.
- Umiejętności życiowe – ważny element szkoły przyjaznej dziecku/szkoły promującej zdrowie. Publikacja Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotycząca zdrowia w szkołach – Skills for Health (dokument 9). Tłumaczenie i opracowanie: V. Todorovska-Sokolovska.
http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=1105 z dnia 01.06.2011.
- www.ore.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=249&Itemid=96, z dnia 6.06.2011.

ROLA NAUCZYCIELA W PROCESIE WSPÓŁCZESNEGO WYCHOWANIA ZDROWOTNEGO

NAUCZYCIEL – współczesne znaczenie tego słowa sytuuje ten zawód przede wszystkim w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym lub średnim, natomiast bardzo rzadko w szkolnictwie wyższym. Nauczyciele akademicy nie muszą mieć przygotowania pedagogicznego. Nauczyciel w szkole podstawowej, gimnazjalnej i średniej musi spełniać ostre wymagania formalne i profesjonalne, począwszy od wykształcenia kierunkowego po przygotowanie metodyczne i pedagogiczne. Spośród wymogów merytorycznych należy wymienić gruntowną wiedzę zawodową i wiedzę pedagogiczną.

Umiejętności nauczycielskie (dla niektórych tożsame z odpowiedzialnością) popularnie uważane są za bardzo wysokie, bowiem ludzie mający władzę nad kształtem umysłów posiadają władzę najwyższą. Nauczyciel modeluje ludzi, pomaga w uformowaniu ich osobowości i światopoglądu. Nieprawidłowe zachowanie nauczyciela może okaleczyć jednostkę, jej umysł i sferę emocjonalną już na całe życie. Nie ma takiej możliwości, by nauczycielowi „zabrakło” odpowiedzialności. To elementarny przymiot, który posiadać musi każda osoba ucząca. Fundamentem odpowiedzialności w zawodzie jest uwrażliwienie moralne.

Przyspieszony rozwój nauki, techniki i technologii, doprowadził nie tylko do poprawy warunków naszego życia, do postępu medycyny, dzięki której żyjemy dłużej i lepiej. Jest druga strona medalu, po której można dostrzec moralny upadek społeczeństwa. Kryzys moralny jest ponadto wynikiem nowej roli jednostki w postindustrialnym społeczeństwie. W świecie kapitalizmu, który nastawiony jest głównie na konsumpcję, a wszelkie wartości rozmienna na

dobrze materialne, osoba ludzka ma znaczenie o tyle, o ile pełni jakąś funkcję w tym skomplikowanym mechanizmie. Jest ona przedmiotem do osiągnięcia wymiernych korzyści przez różnego rodzaju korporacje, przedsiębiorstwa, firmy; jest obiektem manipulacji i wykorzystywania.

Świadomość własnego braku wartości, budzi wśród ludzi coraz częstsze frustracje, które ujście znajdują nieraz w czynach moralnie niedopuszczalnych.

Nowe czasy budzą nowe wyzwania. Trzeba na nowo zastanowić się nad hierarchią ludzkich wartości, zanalizować wpływ nowego środowiska na psychikę ludzką i podjąć konkretne działania, których celem będzie trudna rola wytyczenia dróg postępowania, podstaw oceny dobra i zła. Być może jest to czas, kiedy ludzkość powinna przystanąć nad tradycyjnymi znaczeniami tych słów, przypomnieć je sobie i na nowo uczyć się wcielać w życie dawne świętości.

Praca jest jedną z dziedzin ludzkiego działania, która wyróżnia człowieka na tle innych gatunków. Ma dwa wymiary - jeden to **materialny** - dostarcza człowiekowi możliwości zaspokajania swoich potrzeb, od tych najbardziej podstawowych po te najbardziej wyrafinowane. Poza tym wymiarem, praca ma też wartość **psychologiczną**. Jest źródłem satysfakcji, sposobem na znalezienie własnego miejsca w społeczeństwie, odnalezienia się w jego hierarchii. Jednak, aby praca spełniała ludzkie potrzeby fizyczne i psychiczne, musi być obwarowana ustaleniami etycznymi, z których te najbardziej podstawowe mówią o godziwym wynagrodzeniu za wykonaną pracę, o szacunku dla pracodawcy i pracownika i o odpowiednich warunkach w jakich praca powinna być wykonywana.

Szczegółowym ustalaniem norm postępowania i spełnianych wartości w odniesieniu do konkretnych zawodów, zajmują się etyki zawodowe. Ich zadaniem jest ustalanie relacji między dyrektorem a pracownikiem, między członkami tego samego zespołu zawodowego. Powszechnym zadaniem każdej etyki zawodowej jest dbałość o cały organizm pracowniczy, na wszystkich jego szczeblach i we wszystkich działaniach.

Nauczyciel, w pewnym okresie życia dziecka, przejmuje na siebie odpowiedzialność za częściowe wychowanie ucznia. Musi zatem stanowić odpowiedni wzór dla swoich wychowanków, aby wzbudzić ich zaufanie i ukazać godne człowieka zachowanie. Moralności człowiek uczy poprzez społeczne obcowanie z innymi ludźmi. Jest to właśnie okres szkolny i dlatego tak ważne jest, aby pedagog wykazywał się wysoką kulturą osobistą i przywiązaniem do przestrzegania norm moralnych wymaganych w danym społeczeństwie. To właśnie szkoła i jej nauczyciele mają największy wpływ na kształtowanie postaw i poglądów ludzi młodych.

Dlatego też dobór nauczycieli nie może być kwestią przypadku, od ich postawy wymaga się więcej, niż od ludzi pracujących w innych zawodach.

Od nauczycieli wymaga się więc obowiązkowości, wyjątkowej pracowitości, rzetelności, systematyczności. Jednak to nie są wystarczające cechy. Nauczyciel musi ponadto wykazywać odpowiednie cechy w kontaktach z innymi, głównie swoimi podopiecznymi. Zatem najbardziej szanujemy nauczycieli sprawiedliwych, konsekwentnych, bezstronnych, uczciwych i obiektywnych, a także prawdomównych, dyskretnych, cierpliwych, potrafiących zrozumieć swoich wychowanków, szanować ich, ale jednocześnie być autorytetem.

Trzeba pamiętać, że nauczyciel ponosi całkowitą odpowiedzialność za swoich uczniów, musi więc być obdarzony także zmysłem przewidywania i umiejętnością kierowania się przede wszystkim rozsądkiem.

Zawód ten wymaga również pewnej wrażliwości na drugiego człowieka, gdyż osoby tworzące klasę, nigdy nie są idealną grupą młodych ludzi. Mają swoje problemy, często pochodzą z rodzin o trudnej sytuacji. Nauczyciel musi więc być osobą, której można powierzyć sekrety, a więc dyskretną, ale jednocześnie potrafiącą działać i realizować swoje cele zawodowe pomimo wielu trudności.

Czym powinien cechować się pedagog sukcesu? Przede wszystkim musi on mieć właściwy stosunek do innych osób, szanować cudzą prywatność i potrzeby. „Nauczyciel musi być zainteresowany kształtującym się człowiekiem, jakim jest uczeń. Ogromne znaczenie ma poczucie odpowiedzialności za innych oraz umiejętność wczuwania się w przeżycia drugiego człowieka. Nauczyciel winien też mieć takt pedagogiczny, który polega na dobraniu celów i środków pedagogicznych do aktualnego stanu osoby, z którą pracuje" (Piramowicz 1997). Uczniowie zachowują się na ogół tak dobrze lub tak źle, jak oczekują tego nauczyciele.

Co zatem należy do obowiązków pedagoga? Sądzę, iż istotę sprawy najlepiej oddaje zdanie wypowiedziane w XVIII w. przez Grzegorza Piramowicza: "Cel jego jest bardzo szlachetny, przykładać się do szczęśliwości ludzi, przez dobre wychowanie co do zdrowia, co do wiary i cnoty, co do nauki potrzebnej ku dobremu odbywaniu powinności i spraw życia każdego przyzwoitych" (Piramowicz 1787).

Nauczyciel wczoraj a dziś.

Zawód nauczyciela należy do najstarszych zawodów świata, bowiem nauczanie dzieci i młodzieży zaliczane było zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków nauczyciela.

Najstarsze wzmianki o nauczycielu pochodzą z Chin z 2200 r. p. n. e. Legendarny cesarz Szun powoływał urzędników państwowych, których zadaniem było kształcenie młodzieży i przygotowanie ich do objęcia różnych stanowisk i urzędów państwowych. Nauczycielem mógł zostać każdy, bez względu na pochodzenie i majątek, kto osiągnął odpowiedni stopień wiedzy. Należy tutaj przypomnieć, iż nauka trwała wiele lat, obejmowała zasady moralności, elementy historii literatury ojczystej, podstawy polityki, a przede wszystkim naukę pisania i czytania, co z powodu licznych i skomplikowanych znaków pisarskich było niezwykle żmudnym procesem. Ten jednak, kto poznał wszystkie trudności i zdobył wyższe wykształcenie (przeszedł zwycięsko trudny, trzystopniowy egzamin naukowy), miał dostęp do najwyższych godności w państwie i otaczano go niezwykłym szacunkiem. Ci, którzy odpadali przy niższych egzaminach, zajmowali podrzędniejsze stanowiska. Z ich szeregów wywodzili się nauczyciele szkół elementarnych i średnich. Zawiedzeni w swoich ambicjach, zgorzkniali, odgrywali się na powierzonej im młodzieży. Za najmniejsze wykroczenie wymierzali kary cielesne np. bicie "po łapach", klęczenie na ostrych kamieniach, pod którymi żarzyło się ofiarne kadzidło. Określano ich „bogowie piekieł”.

Nauczyciel - pedagog pojawił się w starożytnej Grecji jako „prowadzący chłopców”. W latach 436 do 338 p.n.e. Ateńczyk Isokrates prowadził pierwszą regularną szkołę. Zalecał on wyżej cenić nauczyciela od rodziców, a jednocześnie żądał od nauczyciela nienaganej postawy moralnej. Od tamtych czasów zarówno szkoła jak i nauczyciel ulegały ciągłym przemianom.

Refleksje o nauczycielu sięgają czasów starożytnych i rozwijają się w wiekach następnych, jednakże początki rozwoju pedeutologii przypadają na przełom XIX i XX wieku. W konsekwencji doprowadza to do wyodrębnienia się subdyscypliny pedagogiki - pedeutologii. Wiek XIX przynosi ze sobą pogłębienie refleksji nad zawodem nauczyciela, powstają wówczas oryginalne dzieła, rozprawy na tematy związane z osobą nauczyciela

Na gruncie polskim do pierwszych prac, dających dość wszechstronne omówienie problematyki nauczycielskiej, można już zaliczyć „Powinności nauczyciela” Grzegorza Piramowicza (1787 rok). Dopiero jednak

rozprawa Jana Władysława Dawida „O duszy nauczycielstwa”, rozpoczyna myśl naukową nad problemem nauczycielskim i w rzeczywistym stopniu wpływa na dalsze kierunki badań. W swej pracy Dawid stawia pytanie o istotę nauczyciela, o to, co sprawia, że jeden nauczyciel ma większy wpływ na wychowanka, inny zaś mniejszy. Wg. Dawida cechą szczególną, która wywiera dominujący wpływ na kierunki i efektywność oddziaływania pedagogicznego nauczyciela - wychowawcę, jest osobliwy, emocjonalno-intelektualny stosunek do dziecka, nazwany przez niego „miłością dusz ludzkich”. (Dawid, 1912).

Natomiast M. Kreutz ową „miłość dusz” uzupełnia o następujące przymioty: radość, życzliwość, chęć częstego obcowania z innymi, łagodna ocena, umniejszanie wad, a zwiększanie stron dodatnich. Poszerza to pojęcie wskazując, iż nie można tak jak uczynił to Dawid „miłości dusz” ograniczać wyłącznie do sfery psychicznej człowieka, lecz należy objąć nią także fizyczną naturę wychowanka (zdrowotną). (Kreutz, 1966)

Interesującym zagadnieniem, o którym wspomina wielu teoretyków piszących o osobowości nauczyciela jest: **talent pedagogiczny**. Chcę zwrócić uwagę na poglądy Z. Mysłakowskiego, który za talent uważa, nie potencjalną stronę wszelkiej twórczości (czyli istniejące w człowieku możliwości twórcze) lecz stronę realizacyjną. Chodzi tutaj o urzeczywistnianie zamiarów twórczych, oparte na refleksji, doświadczeniu filogenetycznym czy osobniczym. Talent pedagogiczny będzie taką wrodzoną dyspozycją, która w sposób szczególny sprzyja wypełnianiu zadań wychowawczych, zaś główną jego cechą jest kontaktowość, którą można określić jako plastyczność i żywość wyobraźni nauczyciela, instynkt rodzicielski, otwartość osobowości na zewnątrz. (Z. Mysłakowski).

W literaturze przedmiotu pojęcie i zakres kwalifikacji pedagogicznych są rozmaicie rozumiane oraz ujmowane w aspekcie i kategoriach kompetencji, umiejętności, funkcji, zadań zawodowych nauczyciela czy w postaci profesjogramów. Pomimo tych rozbieżności coraz powszechniejsze jest przekonanie o decydującym wpływie kwalifikacji pedagogicznych na efektywność pracy nauczyciela oraz o wyuczalności tych kwalifikacji. (Woroniecki, 1988).

Współczesny nauczyciel jako transformatywny intelektualista to rzetelnie wykształcony i samodzielnie myślący człowiek, zaangażowany na rzecz budowania w innych ludziach mądrości, uczciwości, odpowiedzialności, kompetencji zmiany świata społecznego.

Różnorodne są źródła i przesłanki wyłonienia takich modeli. W ramach każdego z tych modeli nauczyciel funkcjonuje inaczej, inne są konsekwencje i rezultaty jego działania.. Prokopiuk pisze:..., „Ale są też „tak zwani nauczyciele” – nastawieni do świata i ludzi instrumentalnie, adaptacyjni technicy, „rzemieślnicy” zmęczeni wypełnianiem tego zawodu, bo czynią to z konieczności – po prostu źli nauczyciele, tak jak to bywa w każdym innym zawodzie”..(Prokopiuk 1998).

Adaptacyjny technik pełni rolę źródła wiedzy, którą ma za zadanie przekazywać. Taki nauczyciel trudno rezygnuje ze sterowania dzieckiem, co prowadzi do kształtowania osobowości niesamodzielnych na rzecz postawy oferowania, stymulowania i uznawania indywidualności wychowanka.

Zadaniem współczesnego i przyszłego nauczyciela jest przygotowanie wychowanków do życia i pracy w nowych, szybko zmieniających się warunkach oraz wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności, które umożliwią im rozwiązywanie nowych problemów, jakie przyniesie ze sobą przyszłość, a także przygotują ich do samokształcenia i permanentnego doskonalenia zawodowego.

Nauczyciel powinien uczyć dostrzegania zmian zachodzących w nauce i technice, w najbliższym otoczeniu, kraju i świecie oraz współdziałać ze społecznością lokalną. Powinien być inicjatorem postępu, doskonalenia metod pracy i stosowania takich środków, które sprzyjać będą wszechstronnemu kształtowaniu osobowości wychowanków, ich postaw i przekonań. Ponadto powinien umożliwiać młodzieży rozwój:

- aktywności,
- twórczej inicjatywy,
- samodzielnego myślenia i działania,
- rozumowania oraz wyciągania wniosków,
- stawiania i rozwiązywania problemów,
- dokonywania krytycznej oceny informacji uzyskiwanych z różnych źródeł (Korczyński, 2005).

Nauczyciel jutra – kilka refleksji.

Można spróbować nakreślić obraz nauczyciela XXI wieku. Wizerunek nauczyciela współczesności determinowany jest jakością przemian kulturowych, ustrojowych i społecznych. W epoce upadania autorytetów, nowej jakości kulturowej, nauczyciel przyszłości to wykonawca pracy nastawiony na zmiany, myślący alternatywnie i innowacyjnie.

Ważna jest jego otwartość na przemiany w różnych sferach współczesnego życia, ale ta otwartość powinna być nacechowana odpowiedzialnością. Nauczyciel musi mieć rozeznanie i przejawiać wysoką wrażliwość na możliwe następstwa luksusu i biedy dzielące dzisiejszy świat, na źródła przemocy i agresji w życiu społecznym. Idealny nauczyciel musi być przede wszystkim >osobą<, czyli człowiekiem, u którego na szczycie hierarchii wartości znajduje się drugi człowiek. Należy również zaakcentować i podkreślić nauczycielski perfekcjonizm, uczestnictwo w tworzeniu wspólnego dobra, obronę zagrożonych wartości w wymiarze uniwersalnym.

Można się odwołać do koncepcji Celestyna Freineta, według której nauczyciel to człowiek wielowymiarowy, wyzwalający postawy aktywne, pobudzający do twórczości. Wskazuje się, że współczesny nauczyciel to animator, mediator, kreator przyszłości, moderator sytuacji dydaktycznych, przewodnik samokształcenia, a nawet eurodoradca.

Nauczyciel, tak jak każdy człowiek, może stać się osobowością tylko po powzięciu w tym kierunku świadomej decyzji. Można go w tym kierunku inspirować i pomóc, lecz rozwój osobowościowy zależy tylko od niego. Osobowość u nauczyciela ma istotną wartość w jego kontaktach z uczniami. Kontakt ten ma często charakter indywidualny i uczeń oczekuje od nauczyciela większego zaangażowania i troski niż od osoby innej specjalności.

Istota procesu socjalizacji – ewolucja poglądów socjalizacji zdrowotnej

Socjalizacja pierwotna - obejmuje okres dzieciństwa, za pomocą interakcji z opiekunami i grupami rówieśniczymi dziecko uczy się wzorów zachowań, wartościowania i oceniania. Osobowość jest kształtowana głównie w okresie niemowlęcym i dzieciństwie. Dziecko proces socjalizacji pobiera i przejmuje od grup pierwotnych, najczęściej rodziny, grupy rówieśnicze, grupy szkolne, poprzez stosunki face-to-face.

Socjalizacja wtórna - socjalizacja wtórna poza ogólnie pojętą resocjalizacją, to także uczenie się ról rodzinnych czy zawodowych. To każdy następny proces po socjalizacji pierwotnej, który wprowadza jednostkę w nowy sektor obiektywnego świata.

Prawo retrospekcji społecznej – ustalił Kazimierz Kellnes-Krans. Głosi, iż rozwój społeczny toczy się według dwóch antagonistycznych zasad, czyli ważności interesów jednostki nad interesami społecznymi i na odwrót. Na zmianę społeczeństwo jest podporządkowane jednostce, by później jednostka była społeczeństwu. Następnie powtarzają tę drogę, ale w innej formie i ciągle się udoskonalają.

Rzeczywista więc socjalizacja zdrowotna (promedyczna i niepromedyczna) aktualizuje się w realnych kontekstach społecznych, w których wartość zdrowia pojętego medycznie wypierana jest przez inaczej pojęte zdrowie i inaczej uwzorowane formy jej chronienia. Oznacza to, że rzeczywiste wzory chronienia zdrowia nie zawsze mają coś wspólnego z profilaktyką, kompensacją czy pomnażaniem zdrowia przez instytucje medyczne bądź promedyczne.

Informacja i opanowywanie sprawności, które są warunkiem przetrwania człowieka, to nic innego jak **edukacja zdrowotna** umożliwiająca bycie jednością psycho-fizyczną, ułatwiająca: przeżywanie sytuacji stresowych, chorób, konfliktów z otoczeniem, wzbudzanie motywacji do działań profilaktycznych.

Zachowania zdrowotne to produkt socjalizacji rodzinnej, pozarodzinnych środowisk wychowujących i szkoły, które wpajają motywacje prozdrowotne i mechanizmy kontroli w całym stylu życia człowieka. Nie chodzi o deklaracje oceniające, ale o uzewnętrznienie wartościowania zdrowia w kontekście własnej biografii i wartości uniwersalnych.

Młodszy wiek szkolny jest tym okresem rozwojowym, w którym dzieci zdobywają podstawy wiedzy mające istotne znaczenie dla ich dalszego funkcjonowania w roli ucznia i osoby dorosłej. Dzieci zdobywają wiedzę na temat zdrowia, w mniej lub bardziej świadomy sposób od najmłodszych lat szkolnych, w procesie socjalizacji, pod wpływem różnorodnych czynników i wzorów osobowych: w domu rodzinnym, szkole, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym. Wiedza ta kształtuje się w późniejszym okresie życia człowieka.

W procesie edukacji zdrowotnej główny nacisk kładzie się na kształtowanie postaw i wdrażanie do zachowań prozdrowotnych, ale pełna realizacja

tego procesu wymaga przekazania dzieciom wiedzy dostosowanej do poziomu ich rozwoju.

Dziecko socjalizowane w rodzinie, internalizuje w procesie socjalizacji właściwą wartość zdrowia i istotę jego zagrożeń. Tak więc wzory zachowań prozdrowotnych wyznaczane są *z jednej strony mechanizmem socjalizacji adaptacyjnej – naturalnej, z drugiej natomiast mechanizmem socjalizacji edukacyjnej – zinstytucjonalizowanej*. Zwłaszcza w ostatnim okresie zagadnienie wychowania związanego ze zdrowiem stało się niezwykle aktualne jako praktyczny problem polityki zdrowotnej i oświatowej

Edukacja zdrowotna jest nieodłącznym elementem **promocji zdrowia**. Promowanie zdrowia w szkole to połączenie edukacji zdrowotnej z pozostałymi działaniami w celu ochrony i poprawienia zdrowia wszystkich osób, które w niej się znajdują. To właśnie szkoła ma troszczyć się o dobre samopoczucie uczniów i pracowników.

Zdrowie to dobro najwyższe, które należy chronić w każdym okresie życia człowieka poprzez różnorodne działania profilaktyczne jak: zapobieganie chorobom, a w przypadku ich pojawienia się za pomocą stosowania różnych metod i sposobów leczenia i rehabilitacji.

Wychowanie zdrowotne w szkole – wzory jego chronienia

Dbłość o własne zdrowie jest bardzo pozytywnym aspektem naszej egzystencji, dzięki temu odczuwamy, że nasz organizm sprawnie funkcjonuje, nasze ogólne samopoczucie jest lepsze.

Edukacja zdrowotna w naszej cywilizacji orientuje jednostki ku promedycznemu, a więc naukowemu przedstawieniu wartości zdrowia i ku naukowym, zweryfikowanym empirycznie wzorom jej chronienia, odzyskiwania i pomnażania. Nie oznacza to bynajmniej, iż jednostki przechodzące w procesie własnej edukacji szkolnej przez poszczególne szczeble systemu oświatowego w Polsce reorientują własne projekcje czy identyfikacje owej wartości wyłącznie ku jej promedycznemu czy naukowemu obrazowi w kontekście praktyki społecznej, wiedzy magicznej czy objawionej. W tych bowiem kontekstach tworzone są treści aktualizujące się w procesie

socjalizacji i w każdym z nich owa wartość i wzory jej chronienia przybierają odmienną postać:

- zdrowie jako brak choroby w sensie medycznym
- zdrowie jako podmiotowa możliwość sprawnego działania
- zdrowie jako harmonia koegzystencji z przyrodą
- zdrowie jako pozostawanie w stanie łaski Boskiej

Głównymi czynnikami wpływającymi na nasze zdrowie są w pięćdziesięciu procentach to, jaki tryb życia prowadzimy, czyli to czy jesteśmy aktywni fizycznie, odpowiednio się odżywiamy i odpoczywamy odpowiednio długi czas. W dwudziestu procentach nasze zdrowie zależy od obciążeń genetycznych, a w kolejnych dwudziestu od tego, jakie mamy warunki pracy, nauki, i zamieszkania. Ostatnie dziesięć procent to dostępność do opieki zdrowotnej, oraz czy posiadamy możliwości leczenia, rehabilitacji, szczepień i leków.

Zadaniem współczesnych nauczycieli w edukacji zdrowotnej jest podejmowanie wysiłków na rzecz wzrostu kompetencji jednostek i grup społecznych w zakresie samodzielnego działania na rzecz zdrowia. W szczególności sposobem tematykę zdrowia uwzględnia ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna. Za uwzględnienie problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania odpowiada dyrektor szkoły, to jednak za ich realizację odpowiedzialni są nauczyciele wszystkich przedmiotów, włączający do własnego programu odpowiednie treści danej ścieżki. (Gaweł, 2003).

Nauczanie zdrowia i wychowanie do zdrowia, to specyficzna działalność nauczycielska - pedagogiczna rozumiana jako proces dydaktyczny i wychowawczy, w której wykorzystywana jest złożona treść medyczna i argumentacja rzeczowa i osobowościowa, instrumentalna i kierunkowa. Aby ów proces zorganizować i uruchomić potrzebne są wysokie kompetencje rzeczowe i merytoryczne będące warunkiem wielostronnego rozwijania osobowości współczesnych nauczycieli (Kapica, 1989)

Zadania wychowania prozdrowotnego to przede wszystkim zwrócenie uwagi na kształtowanie nawyków wiążących się z ochroną i doskonaleniem zdrowia fizycznego i psychicznego, profilaktyka, przestrzeganie zasad higieny i zapobieganie chorobom oraz zainteresowanie własnym zdrowiem i prawami nim rządzącymi, unikanie zagrożeń w postaci używek, szkodliwych nawyków,

kształtowanie prawidłowej postawy ciała, prawidłowy sposób odżywiania się, właściwe warunki pracy i wypoczynku, czyli ogólnie mówiąc rozwijanie u uczniów umiejętności działania na rzecz zdrowia. Praca wychowawcza nauczyciela powinna zmierzać do odpowiedniego ukształtowania postaw i zachowań dzieci i młodzieży w korzystnym dla zdrowia i kultury zdrowotnej kierunku.

W procesie wychowania zdrowotnego doniosłą rolę odgrywa środowisko wychowujące. W warunkach domu i szkoły składają się na nie warunki sanitarno – higieniczne, wzory osobowe rodziców, nauczycieli, grup rówieśniczych i innych osób oraz właściwa organizacja życia. W dużej mierze to na szkole spoczywa odpowiedzialność za przekazanie uczniom rzetelnej informacji o zdrowiu.

Czy szkoła i cały system oświaty jest przygotowany do kreowania u uczniów wzorów zachowań związanych ze zdrowiem? Czy rozważa się w szkołach zdrowotne skutki podejmowanych różnych działań zagrażających zdrowiu? Czy szkoła i nauczyciele przyjmują założenie subiektywnej kwalifikacji cechy podmiotowej, określanej mianem zdrowia? Podobnych pytań można by było stawiać więcej. Nie wdając się w dyskusję analityczną i porównawczą wzorów zachowań związanych ze zdrowiem, różnych autorów (J. Kolbe, 1988; W.G. Sumner, 1996), chciałabym zaprezentować autorską interpretację pojęcia kulturowego **wzoru zachowań związanego ze zdrowiem**. Samo pojęcie **wzoru i wzorca** stosowane jest w pedagogice społecznej od początku jej uprawiania i stały się centralne dla niej.

Pojęcie **wzoru** wykorzystywane jest głównie dla opisu i wyjaśniania, interesujących pedagogikę społeczną, wycinków rzeczywistości – zamiennie stosowane z pojęciem *standard, norma*. Natomiast pojęcie **wzorca** wykorzystywane jest w jej warstwie prakseologicznej, w której konstruowane są pedagogiczne propozycje optymalizowania danego wycinka rzeczywistości i wówczas zamiennie stosuje się je z pojęciem: *model* (Kłoskowska, 1983). Mnie dalej interesuje pojęcie wzoru, które jest nie tylko stosowane przez pedagogów społecznych, gdy przy pomocy tego pojęcia interpretuje się rzeczywistość społeczną, społeczność, uniwersum kulturowe, dodatkowo stosując określenia takie jak: *wzór kulturowy, wzór społeczny*. Pojęcia te, stosowane są także w naukach socjologicznych i antropologicznych (Benedict Ruth, 1996)

Zanim jednak zaprezentuję autorską propozycję typologii takich wzorów, chciałabym podkreślić, że samo pojęcie zdrowia będę ujmowała w kategoriach

kulturowych, poprzez jego symboliczną prezentację, kulturowo wyznaczone stany przeżyć emocjonalnych, kulturowo uwzorowane zachowania, ujawniane w sytuacjach społecznych.

Innym kryterium, które jak mi wiadomo nie jest dotychczas stosowanym w porządkowaniu i wyróżnianiu wzorów zachowań związanych ze zdrowiem, może być łącznie stosowane kryterium instytucjonalne, w połączeniu z kryterium funkcjonalnym.

Stosując wszystkie te kryteria można utworzyć pole właściwości tej cechy, zawierające przynajmniej **cztery typy takich wzorów. Są to:**

Wzory promedyczne sprzyjające zdrowiu (z założenia)

Wzory promedyczne niesprzyjające zdrowiu – w przypadku błędu diagnozy lub terapii, bądź tkwiącego w instrumencie stosowanej terapii, np. niedostatecznie przetestowany lek wywołujący skutki uboczne, zagrażające zdrowiu.

Wzory niepromedyczne niesprzyjające zdrowiu – np. uczestniczenie w seansach hillerskich lub sytuacjach sakralnych lub rytualnych, wobec których żywi się oczekiwaniu zyskania zdrowia; także stosowanie praktyk pogarszających stan zdrowia, aczkolwiek w przeświadczeniu osób je stosujących służyć mają jego polepszeniu.

Wzory niepromedyczne sprzyjające zdrowiu – na obecnym etapie rozwoju medycyny wszystkie stosowane przez nią wzory zachowań, z założenia winny sprzyjać zdrowiu, jeśli zostały one przez naukę medyczną należycie rozpoznane. Nie wyklucza się jednak, że w kilkutysiącletniej historii naszej cywilizacji zdobyto doświadczenia niemedyczne, których stosowanie przynosi poprawę stanu zdrowia, np. mogą to być praktyki stosowane przez szamanów, magików, uzdrowiaczy, bioenergoterapeutów, czy bezkrwawe operacje (Indonezyjczycy). Praktyki takie są jeszcze niedostatecznie zbadane lecz przynoszą oczekiwane skutki, które stanowią obecnie przedmiot naukowej weryfikacji i testowania (Joga, akupunktura, łaźnie itp.)

Teraz chciałabym propozycje tych wzorów przenieść na grunt kategorii wieku dzieci i młodzieży szkolnej. Z tego co już napisałam o socjalizacji dzieci i młodzieży dokonującej się na gruncie szkoły przez współczesnych nauczycieli, wyłania się w miarę konkretny obraz zachowań związanych ze zdrowiem. W świetle realizowanych w ostatnim dziesięcioleciach badań empirycznych (Woynarowska,

Syrek, Olubiński, Gawęł, Roman...) dzieci i młodzież szkolna ujawnia podobne (do wyżej opisanych) wzory zachowań jako efekt socjalizacji edukacyjnej:

1. mają **charakter promedyczny i sprzyjają zdrowiu** - ta kategoria wzorów zachowań formowana jest najczęściej w toku tzw. edukacji prozdrowotnej, jeśli jest ona realizowana w szkole, przez między innymi nauczycieli, i instytucje poza szkolne tzn. służba zdrowia, inne instytucje strzegące zdrowia, a w tym bezpieczeństwa, opieki, i walorów ekologicznych środowiska życia danej społeczności lokalnej. Tu także znajdują się wybrane programy realizowane w środkach masowego przekazu. Swoistą dekompozycją owych wzorów, ujawnianych przez rodziców wobec swoich dzieci jest, mimo uznania zaleceń lekarza w chorobie zdiagnozowanej w kontekście wiedzy naukowej, stosowanie czy praktykowanie zabiegów hillerskich, seanse bioenergoterapeutyczne, przy równoczesnym ujawnianiu wobec chorych dzieci, zachowań niepromedycznych, zagrażających zdrowiu (palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków itp.)
2. mają **charakter promedyczny lecz nie służą zdrowiu** – ta kategoria wzorów zachowań związanych ze zdrowiem jest trudno rozpoznawalna empirycznie, ponieważ ujawnia się ona wówczas, gdy terapia czy stosowanie środków medycznych, zalecanych przez lekarza, powoduje pogorszenie stanu zdrowia. Częstym zjawiskiem ilustrującym tę sytuację jest zwalnianie uczniów z ćwiczeń fizycznych, które to praktyki w konsekwencji ich stosowania mogą ograniczać uczestnictwo w szkolnych zajęciach, a w dalszej kolejności ograniczać ich sprawność fizyczną.
3. mają **charakter niepromedyczny i nie służą zdrowiu** – ten rodzaj zachowań związanych ze zdrowiem, ujawnianych przez młodzież szkolną, wyznaczony jest głównie w toku socjalizacji rówieśniczej, dość często także w socjalizacji rodzinnej i coraz częściej przekazywany treściami w środkach masowego przekazu. Są to takie wzory, które są akceptowane w kręgach rówieśniczych, a z medycznego punktu widzenia zagrażające zdrowiu. Do takich wzorów zachowań zaliczyłabym: zażywanie narkotyków, alkoholu, palenie papierosów, swobody seksualne i niektóre praktyki dietetyczne itp.
4. mają **charakter niepromedyczny lecz mogą sprzyjać zdrowiu** – to taka kategoria wzorów zachowań ujawnianych przez dzieci i młodzież, które

utożsamiane są ze zdrowiem i mogą mu sprzyjać, jednak nie mają charakteru medycznego. Są to np. wzory atrakcyjnego, modnego wyglądu, gwarantującego uczestnictwo w grupach rówieśniczych, a więc redukujące stresy, napięcia emocjonalne, związane z samooceną (w sumie więc sprzyjające zdrowiu), jednak nie muszą być one zalecane przez nauki i instytucje medyczne. Dobrym przykładem tego rodzaju zachowań związanych ze zdrowiem, jest akceptowanie mody na noszenie krótkich spódniczek bez względu na warunki klimatyczne, które poza atrakcyjnością wyglądu, może przyczyniać się do doświadczania ciężkich chorób układu moczowego. (Roman E, 2002).

Propozycje te są powszechnie znane i uznawane (np. szkoła promująca zdrowie, rodzina promująca zdrowie, kształtowanie prakseologicznych warunków życia). Problem jednak polega na tym, na ile i jak SA one wdrażane w środowiskach życia dzieci i młodzieży i na ile stają się konkurencyjnymi wobec takich atrakcyjnych dla nich wzorów zachowań, które w konsekwencji ich przejmowania i ujawniania ograniczają lub niszczą zdrowie kolejnych pokoleń.

Obecnie zatrudnieni w szkołach nauczyciele nie czują się w większości gotowi do działań edukacyjnych w sferze zdrowia. (Kasperek E., 1999). Skoro nie oni to kto – ich zdaniem – powinien się tym zająć? W odpowiedzi na to pytanie najczęściej głosów – 50% - wskazano na lekarza, pielęgniarkę, specjalistę z zewnątrz, dietetyka, seksuologa. (Kasperek E., 2001). Jest to niepokojące zjawisko, które oznacza, że nauczyciele nie pragną angażować się w edukację prozdrowotną, rozumianą jako długofalowy proces wychowania i nauczania.

CZY SZKOŁA SPRZYJA ZDROWIU UCZNIÓW?

BIBLIOGRAFIA.

1. Dawid J. W. (1912), O duszy nauczyciela, „Ruch Pedagogiczny”, Warszawa
2. Gawęł A. (2003), Pedagodzy wobec wartości zdrowia, Kraków
3. Kapica M. (1989), Ku pedagogice życia (w;) Puchalska M., Zdrowie w koncepcji doktora Henryka Jordana, Kraków
4. Kłoskowska A., Socjologia kultury, Warszawa 1983
5. Korczyński St. (2005) (red); Nauczyciel epoki przemian, Opole
6. Kreutz M. (1996), Osobowość nauczyciela – wychowawcy, Warszawa
7. Mysłakowski Z. (1999), Koncepcje pedagogiki ogólnej, Warszawa
8. Piramowicz G., Nauczyciel nauczycieli, (w) Życie Szkoły, nr 8 1997r.
9. Piramowicz G.(1778), Powinności nauczyciela, Warszawa 2005
10. Prokopiuk W., (red) (1998); Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, Białystok
11. Roman E.,(1998) Młodzież studiująca wobec wartości własnego zdrowia, Poznań
12. Roman E., (2002) Stosunek dzieci i młodzieży szkolnej do wartości zdrowia. Wzory zachowań prozdrowotnych, (w;) Żukowska Z., Żukowski R., Zdrowie i sport w edukacji globalnej, Warszawa
13. Ruth Benedict, (1996) Wzory kultury, Warszawa
14. Sumer W. G., Naturalne sposoby postępowania w gromadzie. XIX/XX wiek
15. Woroniecki Z., (1988) Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej,

Anna Dąbrowska

DZIECI Z WADĄ SŁUCHU W PROCESIE EDUKACJI ELEMENTARNEJ. CASUS POLSKI

Niepełnosprawność jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym i wielowymiarowym dotyczącym różnych sfer życia. Może być jedną z cech życia człowieka, która w mniejszym lub większym stopniu będzie zmieniała jego warunki osobiste, możliwości zawodowe i szanse na samorealizację w społeczeństwie (Bartnikowska i Żyta 2007, s. 7).

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) na 54 posiedzeniu w dniu 22 maja 2001 roku przyjęła rezolucję WHA 54.21 pt. „Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia” (ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health), która zmieniła obowiązującą od 1980 roku „Międzynarodową klasyfikację upośledzeń, niepełnosprawności i kalectwa” (ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps”). Nowa klasyfikacja zastąpiła terminy upośledzenie, niepełnosprawność i kalectwo terminami odnoszącymi się do określonych „braków”, które nie pozwalają na pełne funkcjonowanie ciała człowieka, czyli funkcje ciała, struktury ciała, udział i aktywność oraz czynniki środowiskowe, przy czym funkcje ciała rozumiane są jako fizjologiczne funkcje struktur ciała wraz z funkcjami psychologicznymi.

W opublikowanym w 2011 roku wspólnie z Bankiem Światowym „Raporcie o niepełnosprawności” (World Report on Disability) WHO stwierdza, że populacja osób niepełnosprawnych na świecie wzrosła z oszacowanych jeszcze w latach 70-tych XX wieku 10 procent do 15 procent. Oznacza to, że około 785 milionów osób na świecie to osoby niepełnosprawne. Jednak, jak pisze we wstępie do tego raportu chory na

stwardnienie rozsiane Steven Hawking, „niepełnosprawność nie musi być przeszkodą w osiągnięciu sukcesu”. Polskie dane z 2010 roku pochodzące od Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych mówią o tym, że 10,7% ludności w wieku powyżej 15 lat posiada prawne orzeczenie o niepełnosprawności. Daje to około 3,4 miliona osób wobec 38,2 mln ludności Polski.

Jedną spośród rodzajów niepełnosprawności jest uszkodzenie słuchu. W nowej klasyfikacji WHO zgodnej z dokumentem ICF „upośledzenie słuchu” jest klasyfikowane jako znajdujące się w kategorii „funkcja ciała” i podkategorii „oczy, uszy i struktury z nimi związane”. Według wspomnianego „Raportu o niepełnosprawności” około 124 miliony osób z 6437 milionów osób żyjących na świecie ma problemy ze słuchem, co daje dokładnie 1,93% populacji ludzkiej. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że spośród tych osób ponad połowę stanowią osoby w wieku ponad 60 lat, u których upośledzenie słuchu jest związane z wiekiem. Odsetek ten jest jeszcze wyższy w krajach wysoko rozwiniętych i wynosi około dwóch trzecich populacji osób z upośledzonym słuchem. Amerykański raport SIPP (Survey of Income and Program Participation) mówi o ponad połowie osób z upośledzeniem słuchu będącej w grupie wiekowej ponad 65 lat, a tylko 4% poniżej 18 lat (Mitchell 2006, s. 112).

W głównej polskiej organizacji zrzeszającej osoby z upośledzeniem słuchu - Polskim Związku Głuchych – stan zarejestrowanych podopiecznych od 19 roku życia w 2010 roku na podstawie sprawozdania z działalności statutowej PZG to 58.748 osób (w tym między innymi w oddziale zachodniopomorskim PZG - 2178 osób), jednak jak wskazują różne źródła, rzeczywista liczba osób z wadą słuchu jest kilkukrotnie większa. Mówią o tym między innymi badania przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie wykazujące, że średnio jedno dziecko na tysiąc ma ciężkie uszkodzenie słuchu, a dwanaścioro dzieci na tysiąc ma niedosłuch średniego stopnia (Wyczesany 1992, s. 5; Eckert 1994, s. 69). Według danych Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu (IFPS), upośledzenie słuchu pojawia się u kilku noworodków na tysiąc (Mueller-Malesińska 2001, s. 21). Można stąd wnioskować, że ponad 1% osób w Polsce to osoby z uszkodzeniem słuchu.

Polski Związek Głuchych (dane z 2010 roku) oficjalnie podaje liczbę 6757 dzieci z uszkodzonym słuchem uczących się w placówkach oświatowych, w tym w szkołach 5446 dzieci – z czego do szkół podstawowych ogólnodostępnych uczęszcza 2178 dzieci. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2008/2009 w szkołach podstawowych w integracji z dziećmi słyszącymi pobierało naukę 193 uczniów niesłyszących

oraz 2847 uczniów słabosłyszących, czyli razem 3040 uczniów. W Województwie Zachodniopomorskim na podstawie sprawozdania merytorycznego za 2004 rok z działalności Specjalistycznego Ośrodka Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu im. M. Góralówny PZG w Szczecinie wynikało, iż w tym okresie placówka ta obejmowała 929 pacjentów z uszkodzeniem słuchu, z których do szkół ogólnodostępnych uczęszczało 631 podopiecznych (Dąbrowska 2007, s. 113-114). Natomiast w 2010 roku opieką wspomnianej placówki było objętych 948 pacjentów – w tym 658 dzieci pobierało naukę w szkołach (z czego 151 kształciło się w szkołach podstawowych ogólnodostępnych).

Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP – Bureau International d'AudioPhonologie) skupiające specjalistów w zakresie medycyny, terapii mowy, psychologii, audiologii klasyfikuje dzieci z uszkodzeniem słuchu następująco: dzieci niesłyszące (głuche), dzieci z resztkami słuchu oraz dzieci niedosłyszące.

Podstawową różnicą między dziećmi niesłyszącymi a niedosłyszącymi jest fakt, że niesłyszący do odbioru mowy używają głównie wzroku, a niedosłyszący słuchu (Gałkowski i inni 1999, s. 498). Zgodne jest to z teorią kompensacji zmysłów, według której uszkodzenie jednego z analizatorów może być skompensowane przez współdziałanie wszystkich pozostałych analizatorów pracujących zbiorowo (Eckert 1982, s. 180), chociaż inna teoria zwana organizmiczną mówi, że dzieci z uszkodzonym słuchem często mają zaburzony proces integracji informacji dopływających z różnych kanałów zmysłowych mimo dobrze funkcjonujących receptorów (Gałkowski 1986, s. 191).

Światowa Organizacja Zdrowia zaleca następującą klasyfikację audiometryczną uszkodzenia słuchu (Dryżałowska 1997, s. 19; Szuchnik 1997, s. 45):

- słuch normalny – próg słyszenia **do 20 decybeli (dB)** (nie występuje żadne utrudnienie w percepcji mowy);
- lekkie upośledzenie słuchu – próg słyszenia **21-40 decybeli** (elementy mowy potocznej nie są całkowicie poprawnie identyfikowane);
- umiarkowane upośledzenie słuchu – próg słyszenia **41-70 decybeli** (znaczna część dźwięków mowy potocznej nie jest słyszana);
- poważne uszkodzenie słuchu – próg słyszenia **71-90 decybeli** (słyszana jest jedynie mowa o dużym natężeniu);

- głębokie upośledzenie słuchu – próg równy lub wyższy niż **90 decybeli** (mowa nie jest słyszana).

Powyższą klasyfikację otrzymuje się przez badanie audiometryczne progów słyszenia dla najważniejszych tonów wymaganych przy rozumieniu mowy o częstotliwościach 500, 1000, 2000 i 4000 Herców (Szuchnik 1997, s. 45). Warto wspomnieć, że w wielu źródłach powyższa klasyfikacja oraz nazewnictwo poszczególnych przedziałów nieco się różni, choć zwykle nieznacznie. Literatura amerykańska (np. Antia, Sabers and Stinson 2006, s. 162) podaje przedział dla umiarkowanego upośledzenia słuchu od 41 do 60 decybeli, a dla poważnego od 61 do 90 decybeli. Z kolei Amerykańskie Towarzystwo Mowy, Języka i Słuchu (ASHA – American Speech-Language-Hearing Association) powołuje się na starszą klasyfikację Clarka (1981, s. 493) z siedmioma przedziałami: słuch normalny od –10 do 15 decybeli, niewielkie upośledzenie słuchu od 16 do 25 decybeli, lekkie upośledzenie słuchu od 26 do 40 decybeli, umiarkowane upośledzenie słuchu od 41 do 55 decybeli, umiarkowanie poważne upośledzenie słuchu od 56 do 70 decybeli, poważne upośledzenie słuchu od 71 do 90 decybeli i głębokie upośledzenie słuchu od 90 decybeli.

W kontekście poruszanego zagadnienia istotnym jest ukazanie głównych przyczyn upośledzenia słuchu i zastanowienie się nad możliwymi działaniami prewencyjnymi w tym zakresie. Literatura przedmiotu podaje, że istnieją cztery główne grupy czynników ryzyka upośledzenia słuchu (Obrębowski i Pruszevicz 1996, s. 92; Dryżałowska 2007, s.161-162).

Pierwszą grupę stanowią czynniki dziedziczne związane z rodziną dziecka, czyli predyspozycje genetyczne. W krajach rozwiniętych obejmują one około 60% wszystkich upośledzeń słuchu. Może to być niedosłuch izolowany jako jedyny objaw dziedziczny lub niedosłuch syndromiczny jako jeden z wielu objawów zespołu uwarunkowanego genetycznie.

Druga grupa to czynniki związane z życiem płodowym (a także wczesnie noworodkowym) dziecka wśród których na pierwszym miejscu należy wymienić liczne choroby, takie jak: różyczka, półpasiec, odra, świnka, ospa wietrzna, grypa, cytomegalia, malaria, WZWB, zakażenie toksoplazmozą, paciorkowcem B-hemolizującym, listeriozą, opryszczką narządów rodnych, rzeżączką i kiłą. Nie bez znaczenia może tu także być wpływ leków ototoksycznych stosowanych przez matkę, krwawienia i niedobory tlenowe w trakcie ciąży, schorzenia przemiany materii u matki a także używki stosowane przez matkę (nikotyna, alkohol, narkotyki). Czynniki związane z życiem płodowym dziecka są szczególnie ważne ze względu na fakt, że w nim zachodzi większość etapów rozwoju receptora słuchowego. I tak w 9-12

tygodniu ciąży dochodzi do różnicowania się komórek rzęsatych i ich połączeń, w 18-20 tygodniu wykształca się czynność ślimaka wraz z pojawieniem się jego stymulacji przez dźwięki zewnętrzne w 24-26 tygodniu, a w 8 miesiącu ciąży ślimak uzyskuje dojrzałość morfologiczną (Obrębowski i Pruszewicz 1996, s. 90).

Do trzeciej grupy zalicza się czynniki, które pojawiają się po urodzeniu dziecka. Są to: mała waga urodzeniowa (poniżej 1500 g), mały stopień dojrzałości Apgar (od 0 do 3), wcześniactwo i związany z tym długotrwały pobyt w inkubatorze, ciężka żółtaczka, wada rozwojowa w zakresie szyi i głowy (np. rozszczep podniebienia, podniebienie „gotyckie”), zapalenie opon mózgowo-rdzeniowych i zapalenie mózgu, choroby wirusowe odra i świnka oraz ropne zapalenie ucha środkowego (Obrębowski i Pruszewicz 1996, s. 92). Poza tym należy wymienić tutaj przerost migdałków i związane z tym wysiękowe zapalenie ucha środkowego (wada słuchu pojawia się dla kilkunastu procent przypadków), przewlekłe infekcje dróg oddechowych, długotrwałe przebywanie w hałasie, alergie i braki odporności.

Czwartą i ostatnią grupę stanowią czynniki ryzyka pojawiające się w następstwie obserwacji rodziców, którzy są w stanie wykryć upośledzenie słuchu u swojego dziecka. Na przykład w Stanach Zjednoczonych istnieją specjalne formularze dla rodziców, za pomocą których można dokonać wstępnego określenia pewnych symptomów trudności z prawidłowym słyszeniem (Cook i inni 2000, s. 434-438). Okazuje się, że wykrycie wady słuchu u noworodka jest tam w 70% zasługą jego rodziców (Obrębowski i Pruszewicz 1996, s. 92).

W literaturze medycznej czytamy, że istnieje ogromna plastyczność ośrodkowego układu nerwowego w pierwszych miesiącach i latach życia dziecka pozwalająca na korelację zaburzonych funkcji organizmu i na uruchomienie mechanizmów kompensacji „braków” (Grodzka i Serafin 1999, s. 163). Istotnym dla możliwej korekcji i terapii narządu słuchu jest fakt, że ostatni odcinek układu narządu słuchu, jakim jest droga wzgórzowo-korowa, dojrzewa dopiero około 4 roku życia. Innymi słowy struktury ośrodkowe narządu słuchu wykształcają się później niż receptor słuchowy – ślimak. Zatem wczesne wykrycie wady słuchu i zastosowanie protezy słuchowej pobudza rozwój struktur ośrodkowych i pozwala na ich lepsze wykształcenie się, co w dalszej konsekwencji umożliwia skuteczną rehabilitację słuchu i mowy.

W klasyfikacji medycznej zaburzeń słuchu wyróżniamy: zaburzenia przewodzeniowe, zaburzenia odbiorcze (ślimakowe i pozaślimakowe oraz centralne), a także zaburzenia mieszane (przewodzeniowo-odbiorcze) (Gałkowski i inni 1999, s. 496-508; Szuchnik 1997, s. 47-48). Zaburzenia odbiorcze możemy formalnie podzielić na zaburzenia ślimakowe i pozaślimakowe oraz na zaburzenia centralne, choć granica przebiegająca między tym

pierwszym i drugim typem zaburzeń nie zawsze jest łatwa do ustalenia. Wówczas używa się dla tych zaburzeń ogólnego terminu - zaburzenia nerwowo-zmysłowe (Gałkowski i inni 1999, s. 502-508). Zaburzenia ślimakowe i pozaślimakowe pojawiają się przy uszkodzeniach narządu Cortiego, nerwu statyczno-słuchowego oraz niższych ośrodków drogi słuchowej. Zaburzenia centralne pojawiają się przy uszkodzeniu drogi słuchowej powyżej rdzenia przedłużonego, aż do ośrodków korowych w płacie skroniowym mózgu. Uszkodzenia słuchu typu nerwowo-zmysłowego w przeciwieństwie do uszkodzeń przewodzeniowych mają charakter trwały (Wolański 1983, s. 404; Szuchnik 1997, s. 47). Główny i w zasadzie jedyny nowoczesny sposób leczenia zaburzeń typu odbiorczego w przypadku zaburzeń ślimakowych polega na wszczepieniu tzw. implantów ślimakowych (Gałkowski i inni 1999, s. 504).

Podstawowym elementem rehabilitacji słuchu i mowy jest wczesna diagnoza upośledzenia słuchu. Według wytycznych amerykańskiego Komitetu do Spraw Słuchu Noworodków (Joint Committee on Infant Hearing) z roku 1994, Konferencji Europejskiej do Spraw Obserwacji Słuchu Noworodków (European Consensus Development Conference on Neonatal Hearing Screening) oraz polskiego Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu uszkodzenie słuchu u noworodka powinno być wykryte najpóźniej do 3 miesiąca życia. Następnie do 6 miesiąca życia dziecko powinno zostać zaopatrzone w aparaty słuchowe i ukierunkowane na dalszą rehabilitację (Mueller-Malesińska 2000, s. 8-11). Jak pokazują badania naukowe, tylko około 75-80% połączeń, którymi dysponują komórki nerwowe jest zaprogramowanych genetycznie. Pozostaje zatem 20-25% połączeń, które w pierwszych 8 miesiącach życia dziecka mogą być wykorzystane na uzupełnienie deficytów związanych ze słuchem dziecka (Mueller-Malesińska 2001, s. 21). Ósmy miesiąc życia dziecka okazuje się być tutaj miesiącem krytycznym i podjęcie terapii słuchu i mowy po tym okresie może nie dać gwarancji na opanowanie mowy przez dziecko w takim samym zakresie jak przez dziecko słyszące (Prożych 2003, s. 17). Zatem najważniejszy okres dla rozwoju mowy u dziecka z upośledzeniem słuchu to okres od jego narodzin do ósmego miesiąca życia (Prożych 2003, s. 25).

W Polsce dzięki powszechnej akcji Fundacji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy w 2002 roku wprowadzono Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u noworodków, który jest realizowany na wszystkich oddziałach noworodkowych w Polsce. Sprawilo to, że liczba dzieci objętych opieką w poradniach specjalistycznych wzrosła, co pozwoliło na wdrożenie programu wczesnej interwencji przed szóstym miesiącem życia dziecka. Program ten stawia Polskę na równi z nielicznymi krajami świata, które doceniły wczesne rozpoznanie wady słuchu (Piórkowska 2003, s. 13, Stecewicz 2005, s. 8-11). Nawet w wysoko rozwiniętych Stanach Zjednoczonych badania przesiewowe słuchu dla dzieci poniżej drugiego roku życia wprowadzono dopiero w 1983 roku za pomocą specjalnej procedury zwanej skalą ELM (Early Language Milestone) (Kenworthy i Fisher 1988, s. 6). Współcześnie istnieje tam też specjalny formularz dla rodziców małych dzieci, za pomocą którego można dokonać wstępnego określenia pewnych symptomów trudności z prawidłowym słyszeniem (Cook i inni 2000, s. 438). Jednakże, mimo iż program badań przesiewowych przyczynił się do obniżenia wieku wykrywania uszkodzenia słuchu, to średnia wykrywania tych uszkodzeń wciąż pozostaje wysoka i sięga 2-4 lat (Dryżałowska 2007, s. 162). Badania dzieci urodzonych w latach 1994-96, a więc przed wdrożeniem programu badań przesiewowych, uczęszczających do szkół

masowych w województwie zachodniopomorskim wykazały, że u ponad 50% tych dzieci wada słuchu została wykryta powyżej 7-go roku życia (Dąbrowska 2007, s. 117-121).

U dzieci z prawidłowym słuchem rozwój drogi słuchowej przebiega w taki sposób, że w pierwszym roku życia dziecko przede wszystkim słucha, w drugim zaczyna mówić i myśleć słowami, tak aby w trzecim roku życia móc całkiem dobrze porozumiewać się z otoczeniem. Natomiast w przypadku upośledzenia słuchu ten proces jest zaburzony i dziecko nie jest zdolne do naturalnego opanowania języka. Mamy tu zwykle do czynienia z głuchotą prelingwalną, czyli taką w której uszkodzenie słuchu nastąpiło przed wykształceniem się mowy. Skutki zaburzenia są tym poważniejsze im wcześniej ono wystąpiło, im większy jest jego stopień, a także im później zdiagnozowano uszkodzenie słuchu. To czy rozwój językowy dziecka będzie opóźniony, zależy w dużej mierze od tego jak wcześnie zostało zdiagnozowane upośledzenie słuchu (Dryżałowska 2007, s. 162).

Specjalistyczne poradnie rehabilitacyjne dla dzieci i młodzieży z wadą słuchu najczęściej mają kontakt z takimi dziećmi, prowadzą proces rehabilitacji dziecka i jego rodziny. Nie sposób bowiem przecenić roli rodziców w rehabilitacji dziecka z wadą słuchu. To oni są pierwszymi nauczycielami mowy dziecka, stwarzają środowisko, które będzie pobudzało ich dziecko do mówienia. Najistotniejszym celem poradni jest wczesne wykrycie wady słuchu i przygotowanie dziecka niesłyszącego do podjęcia nauki w szkole.

Wychowanie słuchowe u każdego dziecka rozpoczyna się z chwilą przyjścia na świat. Wczesne wychowanie słuchowe powinno być prowadzone od momentu stwierdzenia niepełnosprawności. Opanowanie systemu językowego przez dziecko z wadą słuchu jest nadrzędnym celem wczesnego wychowania słuchowego, a zarazem stanowi największą trudność terapii. Ważnym elementem terapii jest również dobór metody postępowania do indywidualnych możliwości każdego dziecka. Najistotniejszym warunkiem powodzenia wychowania słuchowego jest wyposażenie dziecka w dobrze dobrane aparaty słuchowe stosowne do głębokości utraty słuchu i wczesnie podjęta terapia do szóstego miesiąca życia, aby wykorzystać swoistość faz w rozwoju zmysłów oraz plastyczność mózgu w pierwszym okresie życia dziecka. Rehabilitacja dziecka z wadą słuchu od najwcześniejszego okresu jego życia ma na celu przygotowanie go do podjęcia nauki w placówce odpowiedniej do jego możliwości. Celem nadrzędnym zawsze powinno być włączenie w życie środowiska ludzi słyszących (Prożych 2003, s. 18-22).

W kontekście dalszych rozważań wspomnę, iż niepełnosprawność słuchową można rozpatrywać z perspektywy modelu społeczno-kulturowego, który zakłada, że zaburzenia słuchu mogą być najlepiej rozpoznane w edukacji (przedszkolnej, szkolnej) i rehabilitacji poprzez zrozumienie istoty funkcji interakcji rówieśniczych i osiągnięć szkolnych, stwarzających pozytywne rokowania między jednostką z wadą słuchu a społeczeństwem (Sakowicz-Boboryko 1999, s. 100). Bariery doświadczane przez niesłyszących i niedosłyszących są rezultatem językowo-komunikacyjnych i społeczno-kulturowych różnic między większością społeczeństwa i mniejszością z uszkodzonym słuchem. Język jakim porozumiewają się dzieci niesłyszące w rodzinie, w przedszkolu, w szkole może być podstawowym środkiem komunikacji międzyludzkiej. Rozwój umiejętności posługiwania się językiem wiąże się z nową koncepcją adaptacji i integracji edukacyjnej dzieci niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych (Rakowska 2000, s. 5).

Wczesne wykrycie wady słuchu umożliwia objęcie dziecka opieką specjalistyczną już w przedszkolu, bowiem od kilkunastu lat dzieci niedosłyszące w oficjalny sposób mogą uczęszczać do przedszkoli ogólnodostępnych (masowych i integracyjnych). Niewątpliwie ta forma opieki i wychowania jest niezmiernie pożądana i to nie tylko ze względu na bardzo istotny proces socjalizacji. W Polsce dane statystyczne z 1997 roku sugerowały, że większość tych dzieci uczęszczało do przedszkoli masowych i integracyjnych, a tylko nieliczne (mniej niż 10%) uczęszczały do przedszkoli specjalnych dla dzieci głuchych (Eckert 1998, s. 30). Liczba dzieci objętych opieką PZG uczęszczających do przedszkola według sprawozdania z działalności statutowej PZG za 2010 rok przedstawia się następująco: ogółem 1311 dzieci, w tym do przedszkoli dla dzieci słyszących uczęszczało 938 dzieci, do przedszkoli integracyjnych 261 dzieci, do przedszkoli dla głuchych 38 dzieci, do innych (np. specjalnych) 74 dzieci. Natomiast w województwie zachodniopomorskim w 2010 roku spośród dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem objętych opieką PZG do przedszkoli uczęszczało 36 dzieci, w tym dla dzieci słyszących 23, dla dzieci głuchych 3, integracyjnych 5, innych (np. specjalnych) 5. Wydaje się, że o ile uczęszczanie tych dzieci do przedszkoli masowych jest pozytywne w przypadku, gdy są one objęte specjalistyczną opieką w zakresie rehabilitacji słuchu i mowy, to w przypadku braku takiej diagnozy może ono być przyczyną nieprawidłowego rozwoju psychicznego i intelektualnego dziecka.

Brak właściwej diagnozy i skierowanie dziecka do niewłaściwej placówki szkolnej, może prowadzić do reakcji stresowej oraz zaburzeń emocjonalnych dziecka z upośledzeniem słuchu ze względu na zbyt wysokie progi trudności. Aby zapobiec takiej sytuacji należy spełnić kilka warunków umożliwiających pobyt dziecka w przedszkolu masowym lub w oddziale integracyjnym takiego przedszkola. Warunkami tymi są: nauczenie dziecka odczytywania mowy z ust, nauczenie dziecka korzystania z resztek słuchowych oraz w razie konieczności z aparatu słuchowego, nauczenie dziecka nawiązywania kontaktów z rówieśnikami oraz unikania izolowania się od tych rówieśników w trakcie zabaw i innych wspólnych aktywności. Ważną kwestią jest ciągłe motywowanie rówieśników dziecka z upośledzeniem słuchu przez wychowawców przedszkoli do kontaktów z tym dzieckiem, a także wyjaśnienie rówieśnikom jak mogą zwracać się do niesłyszącego kolegi w celu wykorzystania jego resztek słuchu oraz aparatów słuchowych. W każdym przypadku najważniejsze jest tutaj rozwinięcie umiejętności komunikowania się dziecka niesłyszącego z nauczycielem i rówieśnikami (Eckert 1998, s. 28).

Głównymi zaletami uczęszczania dziecka z upośledzeniem słuchu do przedszkola masowego jest przede wszystkim brak konieczności wyrwania tego dziecka z jego środowiska rodzinnego i tym samym pozostanie w otoczeniu swoich koleżanek i kolegów z miejsca zamieszkania (to samo osiedle, blok, podwórko). Jednak tą najważniejszą zaletą jest przebywanie dziecka pod stałym „ostrzałem” otaczającej dziecko z upośledzeniem słuchu mowy ich rówieśników pozostawiającym trwałe nawyki rozwoju mowy i języka przydatne w dalszym procesie komunikacji z innymi (Eckert 1998, s. 28).

Pod koniec okresu przedszkolnego dziecko z upośledzeniem słuchu powinno osiągnąć podstawowy stopień przygotowania do nauki szkolnej objawiający się między innymi właściwym do jego wieku rozwojem fizycznym, a także odpowiednią sprawnością intelektualną. Oznacza to, że dziecko powinno posiadać rozwinięte takie umiejętności jak: spostrzegawczość, koncentracja uwagi, pamięć, wyobraźnia, myślenie, zainteresowanie i

porozumiewanie się z otoczeniem przyrodniczo-społecznym. Nie bez znaczenia jest nauczenie takiego dziecka postawy prospołecznej umożliwiającej prawidłowe kontakty z rówieśnikami bez łamania obowiązujących norm społecznych. Także bardzo ważne jest wypracowanie u dziecka określonego stopnia samodzielności będącego ważnym elementem przyszłej nauki czytania, pisania i innych umiejętności szkolnych (Eckert 2003, s. 29). Elementarne przygotowanie dziecka w obszarze czytania może być bardzo korzystne w jego dalszym rozwoju szkolnym. Warto przytoczyć tu ciekawe badania Fung i innych (2005, s. 90) przeprowadzone w przedszkolach Hong-Kongu, które pokazały, że zastosowana tam tzw. metoda „czytania dialogowego” znacznie wzbogaciła zakres umiejętności językowych dzieci niesłyszących i słabosłyszących poprzez zwiększenie zasobu słownictwa używanego przez te dzieci. Metoda ta polegała na zwiększonej interakcji pomiędzy rodzicami i dziećmi oraz wymagała intensywnego używania materiału graficznego w procesie czytania i spontanicznego zamieniania ról pomiędzy czytającym rodzicem a dzieckiem uaktywnianym do opowiadania historii dotyczących czytanego tekstu. Pomimo, że mogła być stosowana zarówno w okresie przedszkolnym jak i szkolnym, przynosiła największe korzyści dla dzieci w tym pierwszym okresie rozwojowym. Wskazuje to na szczególnie istotną rolę jak najwcześniejszego rozpoczęcia pracy z dzieckiem upośledzonym słuchowo – także w przedszkolu.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań edukacja przedszkolna jest pożądanym etapem w rozwoju dziecka z uszkodzeniem słuchu i każde takie dziecko powinno przejść ten etap edukacji. Niedostłuch nie zmienia metodyki pracy przedszkolnej, sprawia jedynie, że szczególnego znaczenia nabierają zasady wykorzystywane w pracy z dziećmi niesłyszącymi. Ważne stają się zasady indywidualizacji, pobudzania, aktywności, starannego diagnozowania możliwości i potrzeb rozwojowych, indywidualnego konstruowania programu edukacyjnego, w tym zajęć o charakterze wyrównawczym – logopedycznych, ogólnorozwojowych oraz współpracy z domem rodzinnym dziecka. Przestrzeganie tych zasad ułatwia wychowawcy przedszkola czy nauczycielowi trudne zadanie edukacji dziecka niesłyszącego, a dziecku i jego rodzicom umożliwia wybór właściwej ścieżki dalszej edukacji (Dryżałowska 2007, s. 168-169).

Zarówno placówki przedszkolne jak również szkolne umożliwiają kształcenie dzieci z upośledzeniem słuchu w trzech różnych formach. Jest to kształcenie specjalne, integracyjne i masowe.

Szkoły specjalne posiadają specjalistów z zakresu surdopedagogiki i surdologopedii a także dysponują specjalistyczną aparaturą akustyczną przeznaczoną dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Nauczanie odbywa się w małych 6-8 osobowych klasach, a program nauczania jest konstruowany w taki sposób, aby uwzględniał specyficzne potrzeby i możliwości tych dzieci (Bieńkowska-Robak 2009, s. 117).

W szkołach integracyjnych nauczanie kilkorga (zwykle 3-5) dzieci niepełnosprawnych odbywa się w 15-20 osobowych klasach integracyjnych, w których pozostali uczniowie są pełnosprawni. W takich szkołach nie ma tak specjalistycznego personelu jak w szkołach specjalnych, jednak zwykle zatrudniony w nich jest pedagog specjalny. Dzieci niepełnosprawne korzystają z dodatkowych zajęć kompensacyjno-korekcyjnych i rewalidacyjnych pozwalających na zaspokojenie ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych. W szkołach tych realizowany jest program szkoły ogólnodostępnej ale z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dzieci niepełnosprawnych (Bieńkowska-Robak 2009, s. 117).

W szkołach ogólnodostępnych przygotowanych do prowadzenia procesu kształcenia uczniów pełnosprawnych realizowany jest program dostosowany do potrzeb tych uczniów, a kadra pedagogiczna nie musi być przygotowana do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Jednak w wielu krajach, w tym w Polsce, wiele dzieci niesłyszących lub słabosłyszących korzysta z tej formy nauczania, co mimo wszystko wymaga specjalistycznego przygotowania nauczycieli do realizacji tego zadania (Dąbrowska 2007, s. 219-228).

Sytuacja dziecka z uszkodzeniem słuchu w szkole zasadniczo różni się od sytuacji dziecka w przedszkolu. W szkole dziecko jest rozliczane z realizacji zadań szkolnych. Podstawą do kwalifikacji dziecka na kolejne szczeble kariery szkolnej są jego oceny, które określają kompetencje lub ukazują ich brak w wywiązywaniu się z roli ucznia. Wiadomo, iż początki szkolnej nauki zwykle decydują o tym czy dziecko z uszkodzeniem słuchu zaakceptuje szkołę. Do akceptacji w dużej mierze przyczynia się sukces szkolny dziecka, który w znacznym stopniu zależy od tej szkoły, bowiem to szkoła powinna stworzyć uczniowi warunki, tak aby miał on okazję do odnoszenia sukcesów. Akceptacja szkoły przez ucznia z uszkodzeniem słuchu zależy od stopnia zrozumienia przez nauczycieli istoty jego problemów (Dryżałowska 2007, s. 170-171).

W powyższym kontekście nasuwa się pytanie - do jakiej formy kształcenia zakwalifikować dziecko, tak aby uzyskać jego późniejszą akceptację szkoły?

W świetle obowiązujących przepisów oświatowych (rozporządzenie MEN Dz. U. Nr 173 z 18.09.2008 w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz przepisy dodatkowo regulujące realizację tego orzeczenia znajdujące się w Dz. U. Nr 228 z 2.12.2010) umieszczenie dziecka z wadą słuchu w szkole specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej odbywa się na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną na terenie danego powiatu. Decyzję zarówno o wydaniu orzeczenia jak i umieszczeniu w placówce podejmuje rodzic.

Wydaje się, że najskuteczniejszym środkiem budowania prawidłowych relacji między dziećmi niepełnosprawnymi a ich pełnosprawnymi rówieśnikami jest pobieranie nauki w zwykłych klasach szkół ogólnodostępnych w integracji z dziećmi słyszącymi. Takie kształcenie ma też walory wychowawcze dla dzieci pełnosprawnych – uczy zasad tolerancji dla drugiego człowieka, zasad solidarności oraz demokracji. Poza tym nie wyrывa dziecka niepełnosprawnego ze swojego własnego środowiska zamieszkania, uczy postaw prospołecznych przez aktywne włączanie się w życie szkoły ogólnodostępnej (Grodzka i Serafin 1999, s. 167).

Oczywiście problem umieszczenia dziecka z upośledzeniem słuchu w szkole ogólnodostępnych jest złożony a jego rozwiązanie zależy od wielu czynników, do których należy zaliczyć (Bieńkowska-Robak 2009, s. 118, Twardochleb 2003, s. 77-78):

- 3) brak innych niepełnosprawności uniemożliwiających czytanie i pisanie,
- 4) prawidłowy poziom rozwoju emocjonalnego oraz intelektualnego,
- 5) predyspozycje psychiczne (pozytywne nastawienie, zdolność do pokonywania trudności i odporność na niepowodzenia),

- 6) wczesna diagnoza i ewentualne wykorzystanie aparatów słuchowych,
- 7) rozumienie mowy, umiejętność odczytywania mowy z ust oraz znajomość techniki czytania ze zrozumieniem,
- 8) zgoda na nauczanie i pomoc rodziców dziecka w nauce szkolnej,
- 9) współpraca rodziców dziecka ze specjalistami terapii słuchu i mowy.

Istotne jest zatem, aby rodzice uzyskali jak najlepszą pomoc poradni rehabilitacji słuchu i mowy w procesie kwalifikacji dziecka z zaburzeniami słuchu do szkoły oraz później w trakcie pobierania nauki w tej szkole (Kosmalowa 2001, s. 56-57).

Podsumowaniem oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych okresu przedszkolnego w poradni rehabilitacji słuchu i mowy jest stworzenie indywidualnego Programu Rozwoju Osobowego i Kształcenia Dziecka. Program ten określa dalsze miejsce pobierania edukacji (szkoła specjalna, szkoła integracyjna, szkoła masowa). Okres ten jest ogromnie trudny dla rodziny i wymaga szczególnej kompetencji specjalistów wspomagających rodziców w procesie podejmowania decyzji o edukacji szkolnej dziecka. W okresie kwalifikacji dziecka do szkoły rodzice muszą być poddani szczególnym działaniom psychoedukacyjnym oraz w miarę potrzeby brać udział w indywidualnych bądź grupowych sesjach terapeutycznych. Specjaliści poradni powinni świadczyć usługi na rzecz dziecka z wadą słuchu takie jak (Kosmalowa 2001, s. 56-57):

- pośrednictwo w kontaktach rodziny ze szkołą – tworzenie wsparcia dla rodziców w negocjacjach w szkole – zwłaszcza w szkole ogólnodostępnej,
- tworzenie wspólnych programów wyrównywania trudności i rozwiązywania problemów edukacyjnych dziecka,
- wyjaśnianie rodzicom i nauczycielom przyczyn i istoty trudności – kształcenie umiejętności zapobiegania trudnościom.

Wraz z podjęciem nauki szkolnej przez dziecko działania specjalistów powinny koncentrować się na wspieraniu zarówno rozwoju osobowego jak i procesu kształcenia dziecka z wadą słuchu. Specjaliści powinni uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów takich jak zbyt neutralne postawy nauczycieli wobec dziecka z uszkodzonym słuchem czy też niewłaściwe relacje w środowisku rówieśniczym (szczególnie w szkole ogólnodostępnej). Działania psychoedukacyjne powinny być skoncentrowane na kształceniu otoczenia takiego dziecka do współpracy i do niesienia pomocy w trakcie jego pobytu w szkole (Kosmalowa 2001, s. 56-57).

Funkcjonowanie instytucji edukacji może przyczyniać się do tworzenia optymalnych warunków i sytuacji sprzyjających ujawnianiu się przez dzieci spodziewanej społecznie dynamiki rozwoju podmiotowych możliwości ich społecznego uczestnictwa, a następnie rozwijania ich w kierunku i w postaci społecznie oczekiwanej i podmiotowo preferowanej kompetencji uczestnictwa społecznego, wyznaczonej granicami tolerancji odmienności (Modrzewski 2008, s. 109). Wydaje się, że istnieje wiele zalet integracji ucznia z uszkodzeniem słuchu w zespole klasowym w szkole ogólnodostępnej. Integracja ta warunkowana jest czynnikami związanymi zarówno z samym dzieckiem, jak również z jego środowiskiem i jest to proces interdyscyplinarnego, zintegrowanego działania mającego na celu rewalidację

jednostek odbiegających od normy, przy czym chodzi tu również o stworzenie warunków dydaktyczno-wychowawczych w szkole podstawowej umożliwiających nauczanie dzieci odbiegających od normy wspólnie z dziećmi od tej normy nie odbiegającymi (Hoffmann 2000, s. 93).

Kształcenie dziecka z zaburzeniem słuchu w szkole ogólnodostępnej ma swoich zwolenników i przeciwników, jednak przeważają opinie, że w ogólnej ocenie jest ono dla niego korzystne. Pozytywne skutki integracji szkolnej dzieci z uszkodzeniem słuchu to między innymi: wyższa motywacja do mówienia; wyższy poziom językowy, sprawności i wyrazistości w mówieniu; przystosowanie się do normalnych wzorców zachowań właściwych dzieciom słyszącym; intensyfikacja kontaktów społecznych z dziećmi słyszącymi; wzrost progu tolerancji na frustrację; wychowanie do samodzielności; radzenie sobie z wpływami i oddziaływaniem środowiska; brak izolacji od domu rodzinnego; stała konfrontacja dzieci słyszących i ich rodziców z problemami dzieci z uszkodzonym słuchem (Hoffmann 1987, s. 166). Korzyści wynikające z kształcenia integracyjnego to także: wyrastanie dziecka niepełnosprawnego w przekonaniu, że uczestnictwo w życiu społecznym jest prawem każdego człowieka; wzbogacanie świata dzieci pełnosprawnych i ich rodziców o wartości i doświadczenia, które kształtują w nich pełniejszy rozwój człowieczeństwa; stawianie się nauczycieli bardziej kreatywnymi, elastycznymi i otwartymi na nowe skuteczniejsze rozwiązania (Bartnikowska i Wójcik 2004, s. 287). Szczególnie ważna jest integracja w grupie rówieśniczej bowiem ma ona dwustronny wymiar – dziecko z uszkodzonym słuchem korzysta wiele z faktu przebywania wśród uczniów z grupy rówieśniczej, a grupa poprzez kontakt z dzieckiem z dysfunkcją słuchu wyrabia w sobie wiele pozytywnych cech, które w przyszłości przydadzą się jej w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi (Mroczkowska 1992, s. 53). Kryterium wyboru kontynuowania nauki przez dzieci z uszkodzeniem słuchu w integracji z dziećmi słyszącymi w szkole ogólnodostępnej powinna być obserwacja czy i jak dziecko z uszkodzonym słuchem radzi sobie z programem nauczania oraz w interakcjach z dziećmi słyszącymi w zwykłej klasie.

W każdym dostatecznie rozległym układzie społecznym, w którym formuje się obraz perspektywy życiowej dzieci, kształtuje się odpowiednia dla niej sekwencja ról społecznych wymagająca znacznie zróżnicowanych podmiotowych kompetencji ich podejmowania i pełnienia np. rola ucznia (Modrzewski 2007, s. 107-108). Nasuwa się zatem kolejne pytanie – czy jeśli jednostka z dysfunkcją narządu słuchu podejmuje i pełni role społeczne właściwe dla jej identyfikacji płciowej i wieku – to czy wymaga ona w ich pełnieniu jakiejś formy wsparcia? Odpowiedź - jak sądzę - jest jednoznaczna, gdyż, aby dzieci z uszkodzeniem słuchu mogły pełnić rolę ucznia koniecznym jest okazanie im wsparcia ze strony nauczycieli. Wsparcie społeczne sprzyja wszystkim, a w szczególności osobie z niepełnosprawnością w aktywnym radzeniu sobie z rozwiązaniem sytuacji trudnej wzmacniając jednocześnie poczucie własnej wartości. Wsparcie osób niepełnosprawnych jest to wyraz pozytywnej relacji społecznej tych osób z ich środowiskiem społecznym. Jest ono szczególnym sposobem i rodzajem pomocy udzielanej pojedynczym osobom i grupom w celu mobilizowania ich sił, potencjału i zachowanych wciąż zasobów radzenia sobie z ich problemami (Kawczyńska-Butrym 1998, s. 89).

Wsparcie uczniów z dysfunkcją słuchu pobierających naukę w integracji z dziećmi słyszącymi może odbywać się m.in. poprzez następujące działania: 1) systematyczną

współpracę wychowawcy klasy, nauczycieli, pedagoga szkolnego i logopedy z rodzicami uczniów; 2) właściwą organizację pracy nauczyciela w klasie z uczniem z uszkodzeniem słuchu (dobre przygotowanie do opieki nad uczniem wyrażające się m.in. poprzez wiedzę, jakie warunki muszą być spełnione w klasie, w której jest taki uczeń, znajomość zasad działania protez słuchowych); 3) w celu wzmocnienia w klasie pozycji społecznej ucznia z dysfunkcją słuchu wyjaśnienie przez nauczyciela kolegom przyczyny jego obniżonej sprawności, a także pouczenie o sposobach udzielania mu pomocy, co spowoduje, iż uczniowie izolujący się od kolegi z uszkodzeniem słuchu będą potrafili zrozumieć jego trudności i udzielić mu pomocy w ich przewyciężaniu (Maciarz 1992, s. 30). Doprowadzenie przez nauczyciela do takiego zrozumienia przez klasę potrzeb i trudności dziecka z uszkodzeniem słuchu (uwzględniając możliwości rozwojowe uczniów), aby nie nastąpiła izolacja, czy też odrzucenie go przez grupę (Gorzula 1976, s. 13); 4) współpracę nauczycieli ze specjalistami rehabilitacji słuchu i mowy (kontaktowanie się w sprawie ucznia z dysfunkcją słuchu, z pracownikami poradni PZG, korzystanie z instruktażu dotyczącego programu i metod pracy).

Wyzwaniem dla zdrowej części społeczeństwa jest stworzenie optymalnych warunków rozwoju dla osób z niepełnosprawnością, co wiąże się z ideą solidarności społecznej. Trzeba zwrócić także uwagę na edukację w szkole, w której dzieci uczą się nawzajem rozumienia swoich możliwości i akceptacji ograniczeń, w których od najmłodszych lat kształtowane są właściwe postawy wobec niepełnosprawności i które nie skazują dzieci z niepełnosprawnością na przebywanie wyłącznie we własnym towarzystwie, tak aby idea integracji społecznej osób z niepełnosprawnością była w pełni realizowana. Społeczeństwo generalnie aprobejuje model integracyjny włączający osoby niepełnosprawne do normalnie funkcjonujących grup i instytucji społecznych wraz z ludźmi pełnosprawnymi. Akceptacja rozwiązań integracyjnych nie jest jednak równomierna we wszystkich sferach życia. Najrzadziej akceptacja ta jest manifestowana w stosunku do szkół integracyjnych dla niepełnosprawnych dzieci, czy też uczniów pobierających naukę w integracji w ogólnodostępnej szkole podstawowej (Dąbrowska 2009a, s. 297-300). Na podkreślenie zasługuje, iż najpoważniejszym zadaniem w budowaniu integracji społecznej jest wczesna diagnoza i włączanie niepełnosprawnych dzieci do szkół ogólnie dostępnych. Nadal aktualne pozostają więc postulaty dotyczące przygotowania nauczycieli takich szkół do pracy z uczniem mającym specyficzne potrzeby edukacyjne (Szczepankowska 1999, s. 23).

W nowoczesnej dydaktyce wyróżnia się cztery podstawowe drogi uczenia się przez: przyswajanie; odkrywanie i doświadczenie; przeżywanie; działanie. W każdym z wymienionych sposobów osiągnięcia sukcesu można dokonać wyboru i zastosowania różnych efektywnych strategii uczenia: asocjacyjnej lub podającej; problemowej albo sytuacyjnej; opartej na poznawanych i przeżywanych wartościach czyli drodze emocjonalnej; strategii operacyjnej albo interaktywnej. Istnieje potrzeba skutecznych środków i metod w zakresie wieloaspektowej antropologicznie metodyki aktywnego kształcenia oraz wychowania według zasad samokontroli i samooceny nowoczesnej organizacji szkoły, klasy i edukacji każdego ucznia (Dykcik 2010, s. 107). W literaturze wymienia się sześć podstawowych zasad procesu nauczania, które mogą służyć jako cenna pomoc w przygotowaniu programów zintegrowanego, całościowego przyspieszonego uczenia się i nauczania (Dryden i Vos 2000, s. 298):

- właściwa atmosfera (urządzenie sali, dobry nastrój nauczyciela i ucznia);
- właściwy sposób prezentacji (wycieczki, rysowanie);
- twórcze i krytyczne myślenie oraz zdrowo-rozważkowe rozwiązywanie praktycznych problemów;
- aktywizacja dostępu do przechowywanych w pamięci informacji, poprzez stosowane ćwiczenia, gry i zabawy;
- stosowanie nowo zdobytej wiedzy poza szkołą;
- powtarzanie, ocenianie, kontrola.

Strategia postępowania usprawniającego i środki stosowane w efektywnej rehabilitacji wymagają, aby przestrzegane były następujące zasady: powszechnej dostępności rehabilitacji dla wszystkich, wczesne wykrywanie niepełnosprawności, kompleksowość i ciągłość. Powyższe zasady w strategiach edukacyjnych można i należy wykorzystywać wobec uczniów potrzebujących pomocy w uczeniu się. Uczniowi udziela się odpowiedniego wsparcia technicznego, psychospołecznego i edukacyjnego w zależności od charakteru jego specjalnych potrzeb edukacyjnych (Dryden i Vos 2000, s. 298).

Wychowawca klasy i wszyscy nauczyciele uczący dziecko z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej powinni roztoczyć szczególną opiekę nad takim uczniem. W tym celu konieczne jest przestrzeganie poniższych wskazówek i rad dotyczących nauczania i wychowania dziecka z upośledzeniem słuchu (Dąbrowska 2007, s. 233-237; 2009c, s. 253):

- 3) Znajomość faktu, że aparat słuchowy nie zawsze przywraca prawidłowe słyszenie dziecka a do tego wzmacnia także dźwięki z otoczenia, które mogą przeszkadzać w prawidłowym rozumieniu mowy.
- 4) Stworzenie optymalnych warunków odbioru mowy w klasie szkolnej aby umożliwić jak najlepszy odbiór dźwięków mowy oraz odczytywanie mowy z ust (posadzenie dziecka w pierwszej ławce, zwracanie głowy w kierunku ucznia niesłyszącego, unikanie chodzenia po klasie, mówienia podniesionym głosem, zmiany intonacji głosu). Bardzo korzystnym jest zapewnienie uczniowi możliwości korzystania z urządzenia FM, tzn. wzmacniacza elektroakustycznego współpracującego bezpośrednio z indywidualnym aparatem słuchowym.
- 5) Rozpoznanie umiejętności i możliwości dziecka – ocena taka pozwala na określenie w jaki sposób nauczyciel może dziecku pomóc.
- 6) Znajomość faktu, że rozumienie mowy, długość i wyrazistość wypowiedzi dziecka są wolniejsze od jego zdolności intelektualnych.
- 7) Korygowanie ocen wypowiedzi pisemnych (prac klasowych, dyktand) ze względu na niedosłuch dziecka (niektóre tony mogą być słabiej słyszalne). Dyktowanie dyktand powinno odbywać się całymi zdaniami lub frazami.

- 8) Stawianie mniejszych wymagań dotyczących artykulacji przy sprawdzaniu stopnia opanowania języka obcego.
- 9) Stosowanie częstych pochwał i zachęt w pracy z uczniem z uszkodzeniem słuchu. Wzięcie pod uwagę głównie wysiłku wkładanego przez dziecko w procesie nauczania.
- 10) Stworzenie właściwej atmosfery dla dziecka z uszkodzeniem słuchu do pracy w zespole klasowym. Traktowanie go na równi z pełnosprawnymi koleżankami i kolegami we wszystkich sprawach nie mających związku z uszkodzeniem słuchu.
- 11) Współpracę z rodzicami ucznia, a także ze specjalistami i ośrodkami rehabilitacji słuchu i mowy.

Konkludując, należy podkreślić, że rozpoczynając naukę w szkole ogólnodostępnej dzieci z uszkodzeniem słuchu mają szansę na szeroko rozumiane powodzenie szkolne tj. pozytywne wyniki kształcenia oraz udane społeczno-emocjonalne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Wymaga to jednak od otoczenia szkolnego rozumienia ich sytuacji, posiadania przez nauczycieli elementarnej wiedzy o niepełnosprawności, ale także wiedzy o specjalnych środkach pedagogicznych ułatwiających dziecku z wadą słuchu naukę. Podejście humanistyczne oczekuje od pełnosprawnej części społeczeństwa postaw w pełni akceptujących ich podmiotowość oraz integrację społeczną. Niewątpliwie w okresie kiedy uczeń z niepełnosprawnością uczęszcza do szkoły, najbardziej zorientowaną na podmiotowość i humanitaryzm powinna być szkoła (Dąbrowska 2009b, s 278-280).

Spis literatury

Antia S.D., Sabers D.L., Stinson M.S., Validity and Reliability of the Classroom participation Questionnaire with Deaf and Hard of Hearing Students in Public Schools, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2006, vol. 12, no 2, s. 158-171.

Bartnikowska U., Żyta A., Żyjąc z niepełnosprawnością. Przeszłość, terażniejszość, przyszłość. Wydawnictwo edukacyjne „Akapit”, Toruń 2007.

Bartnikowska U., Wójcik M., Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła - rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu, w: Gajdzica Z., Klinik A. (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2004, s. 287-295.

Bieńkowska-Robak K., Kształcenie osób z wadą słuchu oraz specjalistyczne placówki udzielające wsparcia tym osobom i ich rodzinom, w: Piekut-Brodzka J.M., Kuczyńska-Kwapisz J., *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2009, s. 117-119.

Clark J.G., *Uses and Abuses of Hearing Loss Classification*, Asha, 1981, vol. 23 , s. 493-500.

Cook R.E., Tessier A., Klein M.D., *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 2000.

Dąbrowska A., *Trudności w nauce szkolnej uczniów z uszkodzeniem słuchu w szkole podstawowej w klasach*, rozprawa doktorska, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, 2007.

Dąbrowska A., Dzieci z dysfunkcją słuchu w lokalnej przestrzeni edukacyjnej, w: Śmiałek M. (red.), *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*. Wyd. WP-A UAM, Poznań-Kalisz 2009a, s. 293-302.

Dąbrowska A., Funkcjonowanie przestrzeni edukacyjnej dzieci z dysfunkcją słuchu, w: K. Wojnowski, M. Marcinkowski (red.), *O przestrzeni edukacyjnej. Chaos, żywioły, ład*. Parerga, Wyd. WP-A UAM, Poznań-Kalisz 2009b, s. 273-280.

Dąbrowska A., Disability in the Context of Teaching the Hearing Impaired Children in the Mainstream Schools in Poland and Worldwide. Tips for Educational Practice, in: *Special pedagogy in Researches and Scientific Analysis*, T. Żółkowska, J. Ramik-Mażewska (eds.), Szczecin University Press 2009c, s. 253-258.

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.

Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, wyd. II Warszawa 2007.

Dykcik W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Poznań 2010.

Eckert U., *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, PWN, Warszawa 1982.

Eckert U., Znaczenie i warunki rozwoju języka słownego w kształceniu osób z wadami słuchu, w: Grabias S. (red.) *Głuchota a język*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 63-70.

Eckert U., Opieka przedszkolna nad dziećmi z wadą słuchu w Polsce, w: Eckert U., Stecewicz A. (red.), *Dziecko z wadą słuchu i jego problemy*, Szczecin, 1998, s. 27-33.

Eckert U., *Nadążyć za dzieckiem*, w: Meyer T. (red.), *Nadążyć za dzieckiem*, Polski Związek Głuchych, Specjalistyczna Poradnia Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Koszalinie, Koszalin 2003, s. 7-12.

Fung P.C., Chow B.W.Y., McBride-Chang C., The Impact of a Dialogic Reading Program on Deaf and Hard-of-Hearing Kindergarten and Early Primary School-Aged Students in Hong-Kong, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2005, vol. 10, no 1, s. 82-95.

Gałkowski T., Z badań nad percepcją wzrokową dzieci głuchych, w: Hulek A. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, PZWL, Warszawa 1986.

Gałkowski T., Jastrzębowska G., Kukuła M., Zaburzenia mowy dzieci niesłyszących i głuchych, w: Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole 1999, s. 496-544.

Gorzula M., *Diagnoza dojrzałości szkolnej dziecka głuchego*, w: Klimasiński K. (red.) *Diagnoza psychologiczna w poradnictwie i rehabilitacji*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Oddział Krakowski, Warszawa 1976.

Grodzka U., Serafin T., Wczesna diagnoza i edukacja dzieci niepełnosprawnych, w: Szczepankowska B., Mikulski J., *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999, s. 163-172.

Hoffmann B., *Surdopedagogika*, PWN, Warszawa 1987.

Hoffmann B., *Problemy kształcenia integracyjnego*, w: Eckert U., Stecewicz A. (red.), *Dziecko z wadą słuchu i jego problemy*, Polski Związek Głuchych, Szczecin 2000, s. 93-114.

Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność. Specyfika pomocy społecznej*, Katowice 1998.

Kenworthy O.T., Fisher R., The hearing-impaired preschool child: assesment, w: Yoder D.E., Kent R.D. (red.) Decision making in speech-language pathology, B.C. Decker Inc., Toronto, Philadelphia 1988.

Kosmalowa J. (red.), Rehabilitacja dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2001.

Maciarz A., Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej, WSiP, Warszawa 1992.

Mitchell R.E., How Many Deaf People are There in the United States? Estimate from the Survey of Income and Program Participation, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2006, vol. 11, no 1, s. 112-119.

Modrzewski J., Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne. Wydawnictwo UAM, Poznań 2007.

Modrzewski J., Socjologia przestrzeni edukacyjnych, w: Modrzewski J., Śmiałek M.J., Wojnowski K., (red.), Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...), Wydawnictwo UAM, Kalisz-Poznań 2008, s. 93-112.

Mroczkowska A., Moje doświadczenie z nauczaniem dziecka niedosłyszącego w szkole masowej, w: Wyczesany J. (red.), Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej, Wydawnictwo Sponsor, Kraków 1992, s. 47-54.

Mueller-Malesińska M., Diagnoza audiologiczna jako podstawa działań rehabilitacyjnych wobec dziecka niesłyszącego i niedosłyszącego, w: Kosmalowa J. (red.), Rehabilitacja dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa 2001.

Mueller-Malesińska M., Program badań przesiewowych słuchu u noworodków, Słyszę, 2000, Nr 10, s. 8-11.

Obrębowski A., Pruszewicz A., Skryning słuchowy jako metoda wczesnego wykrywania zaburzeń słuchu i mowy, Ossowski R. (red.), Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy 1996, s. 89-97.

Piórkowska D., Ruszył Polski Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków, Świat Ciszy, Marzec-Kwiecień 2003.

Proźych A., Rozwój funkcji słuchowych a wychowanie słuchowe, w: Meyer T. (red.), Nadążyć za dzieckiem, Polski Związek Głuchych, Specjalistyczna Poradnia Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Koszalinie, Koszalin 2003, s. 15-27.

Rakowska A., Jak porozumiewają się dzieci niesłyszące z osobami słyszącymi, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

Sakowicz-Boboryko A., Integracja edukacyjna uczniów z wadą słuchu, Trans Humana, Białystok 1999.

Stecewicz A., 2005, Rehabilitacja dzieci z wadą słuchu w województwie zachodniopomorskim, Świat Ciszy, Nr 7-8, s. 8-11.

Szczepankowska B., O sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce, w: Szczepankowska B, Mikulski J. (red.), Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans. Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1999.

Szuchnik J., Wady słuchu u dzieci. Budowa i działanie narządu słuchu, rodzaje, przyczyny i stopnie uszkodzeń słuchu, badania diagnostyczne, w: J. Kosmalowa (red.), Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu w szkole powszechnej i w przedszkolu. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców, IFPS, Warszawa 1997, s. 41-48.

Twardochleb A., Znaczenie właściwej kwalifikacji dziecka z wadą słuchu do formy kształcenia, w: Meyer T. (red.), *Nadążyć za dzieckiem*, Polski Związek Głuchych, Specjalistyczna Poradnia Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Koszalinie, Koszalin 2003, s. 75-80.

Wolański N., (red.) *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, PWN, Warszawa 1983.

Wyczesany J., *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Sponsor, Kraków 1992.

<http://www.who.int>

http://www.disabilitaincifre.it/documenti/ICF_18.pdf

http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf

<http://www.niepelnosprawni.gov.pl>

<http://www.hearinginternational.org>

<http://www.biap.org>

SPECJALNE POTRZEBY UCZNIÓW NA POCZĄTKOWYM ETAPIE EDUKACJI

*„Z odrobiną sukcesu, zachęty i zaufania,
w środowisku sprzyjającym pracy,
dziecko może dotrzeć do krańców świata”*

C.Freinet

Wspólnym celem trwającego od 1 września 2009 r. procesu zmian polskiego systemu nauczania i polityki społecznej jest włączanie i wyrównywanie szans oraz podniesienie efektywności kształcenia uczniów, których możliwości edukacyjne przekraczają normy wyznaczone przez program nauczania.

Prof. Peter Mittler podkreśla, że włączanie nie jest tożsame z integracją. Wiąże się natomiast ze zmianą szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom uczniów. Polega na pomaganiu nauczycielom w przyjęciu odpowiedzialności za nauczanie wszystkich dzieci w ich rodzimych placówkach edukacyjnych i przygotowywanie ich do przyjęcia tych, którzy obecnie ulegają wykluczeniu z własnych szkół (za: Wyka A.; Mittler P., 2000, s.VII-VIII).

Idea edukacji włączającej wiąże się z otwartością zarówno na potrzeby uczniów z problemami edukacyjnymi jak i tymi, którzy są postrzegani jako zdolni, rozwijający swoje pasje i zamiłowania. Potrzeby te można nazwać specjalnymi, nietypowymi czy wyjątkowymi.

Według Przewodnika MEN skuteczna, przyjazna i nowoczesna edukacja włączająca, spełniająca ideę jedności w zróżnicowaniu, oznacza tworzenie takich warunków, w których - uznając indywidualne potrzeby i możliwości – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Przewodnik MEN, 2010).

Nowa podstawa programowa nakłada na nauczycieli i szkołę obowiązek organizowania pracy z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, możliwości i zainteresowań wychowanków. Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wiąże się z koniecznością systematycznego podnoszenia kompetencji i odpowiedniego wspomaganie kadry pedagogicznej w zakresie indywidualizacji procesu nauczania.

Celem działań polegających na dostosowaniu warunków nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów jest umożliwienie im zdobycia wymaganych umiejętności w szkole ogólnodostępnej.

Regulacje prawne

W preambule ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty czytamy: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju” (http://www.menis.pl/prawo_owiatowe.html).

Artykuł pierwszy tej ustawy określa zobowiązania systemu oświaty wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zapewnia o realizacji praw wobec dzieci i młodzieży do kształcenia się, wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju.

Ustawa gwarantuje również poradnictwo i pomoc psychologiczno-pedagogiczną polegającą na:

- dostosowaniu treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania ze specjalnych form pracy dydaktycznej (art. 1 pkt 4);
- możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (art. 1 pkt 5);
- opiece nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (art. 1 pkt 5a);

- opiece nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie (art. 1 pkt 6).

Eksperti z dziedziny nauk społecznych, dyrektorzy przedszkoli, szkół i placówek, nauczyciele i sami uczniowie oraz ich rodzice, dostrzegając w trwającej dekadę publicznej dyskusji mankamenty w istniejącej koncepcji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, doprowadzili wreszcie do jej zmiany.

Nowy model organizacji wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uwzględniający wnioski i rekomendacje wielu środowisk, które aktywnie uczestniczyły w konsultacjach społecznych, określają rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r.

Najważniejsze wyznaczniki jakości nowego modelu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wpisane w szczegółowe przepisy wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej, to:

- zasada indywidualizacji pracy z uczniem, realizowana na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
- zasada „pomoc bliżej ucznia” – wspieranie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole lub placówce, do której uczęszcza, w środowisku jego nauczania i wychowania;
- zasada „pomoc bliżej rodzica” – wspieranie rodziców/opiekunów prawnych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, prowadzone w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w przedszkolu, w szkole lub placówce, w środowisku nauczania i wychowania dziecka. Wspieranie rodziców jest ukierunkowane na rozwiązywanie problemów wychowawczych i dydaktycznych, powinno podnosić ich umiejętności wychowawcze, a w konsekwencji – zwiększać efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów;
- zasada „pomoc bliżej nauczyciela” – wspieranie nauczycieli pracujących z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez innych nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów, w środowisku

funkcjonowania ucznia oraz przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym – poradnie specjalistyczne. Wspieranie nauczycieli (podobnie jak rodziców uczniów) jest ukierunkowane na doskonalenie ich kompetencji potrzebnych do skutecznej pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

- elastyczność i adekwatność planowanych i realizowanych działań do potrzeb ucznia – likwidacja dotychczas istniejących barier formalnoprawnych (np. odejście od określania minimalnej liczby uczniów na zajęciach);
- instytucjonalne i osobowe partnerstwo, widoczne po pierwsze w spójności przepisów regulujących funkcjonowanie instytucji-partnerów (np. szkoła i poradnia psychologiczno -pedagogiczna, szkoła i jednostka samorządu terytorialnego jako organ prowadzący publiczne przedszkole, szkołę lub placówkę), po drugie – w budowaniu sieci podmiotów, współpracujących na rzecz zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniowi (np. szkoła – rodzice – poradnia psychologiczno-pedagogiczna – placówki doskonalenia nauczycieli – inne przedszkola, szkoły i placówki – organizacje trzeciego sektora oraz instytucje i placówki działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży);
- aktualizacja w klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów – terminologia oraz filozofia zmiany zgodne ze stanem najnowszej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, medycznej itp.;
- zaufanie do profesjonalizmu nauczycieli i wychowawców – pierwszych diagnostów specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych i rozwojowych swoich podopiecznych;
- zaufanie do szkoły – swoistej instytucji „szybkiego reagowania” zarówno na specjalne potrzeby uczniów sklasyfikowane w rozporządzeniach, jak i na potrzeby nieokreślone, trudne do skodyfikowania (Jas M., Jarosińska M., 2010, s.11-12).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 199, poz. 2046 z późn. zm.) w § 6 nakłada obowiązek na nauczyciela dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia.

„ Nauczyciel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno - pedagogicznej lub innej publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w § 4 ust. 1, do indywidualnych potrzeb ucznia, u którego stwierdzono trudności w uczeniu się, w tym specyficzne trudności, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom”.

Podejmowane decyzje polityczne implikują przeorganizowanie i wypracowanie nowych szczegółowych rozwiązań. Dostrzegają konieczność poważnych zmian związanych ze stworzeniem optymalnych warunków umożliwiających rozwój uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ich skuteczność wdrożeniowa nie zależy jednak od decydentów. W ogromnej części zależy od sprawności działań oraz współpracy nauczycieli, specjalistów, rodziców i innych ludzi, którzy są bezpośrednimi partnerami dziecka, którego rozwój odbiega od ustalonej normy.

Specjalne potrzeby edukacyjne

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to te, które nie potrafią sprostać warunkom obowiązującego programu nauczania, potrzebują pomocy w formie metod nauczania i wymagań dostosowanych do ich potrzeb, specjalnie przygotowanych nauczycieli oraz rozwiązań organizacyjnych umożliwiających ich edukację (Łoskot M., 2010, s.5).

Ich specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z niepełnosprawności ujawnionej w procesie rozwoju lub powodują trudności w uczeniu się z innych przyczyn. To także te zakresy i możliwości działania ucznia, w których ma szansę dokonać i osiągnąć znacznie więcej niż jego rówieśnicy.

Rozpoznawanie i zaspokajanie specjalnych potrzeb dotyczy zatem osób z odchyleniami od normy, które odnoszą się do właściwości biologicznych, psychologicznych i społecznych. Mogą mieć charakter ilościowy i jakościowy. Odchylenia ujemne powodują ograniczenia rozwoju fizycznego i psychicznego, utrudniają naukę i adaptację zawodową, zakłócają społeczne funkcjonowanie człowieka, czyniąc go osobą niepełnosprawną. Odchylenia dodatnie to szczególne uzdolnienia i talenty (Jastrząb J., 1995).

Dokument zespołu ds. reformy systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, działającego w MEN, obowiązujący od 1 września 2010 stwierdza,

że pod pojęciem specjalnych potrzeb edukacyjnych rozumie się potrzeby dzieci i młodzieży doświadczających trudności w uczeniu się, wynikających z ich niepełnosprawności lub innych przyczyn (Rozporządzenie w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej MEN, 2010).

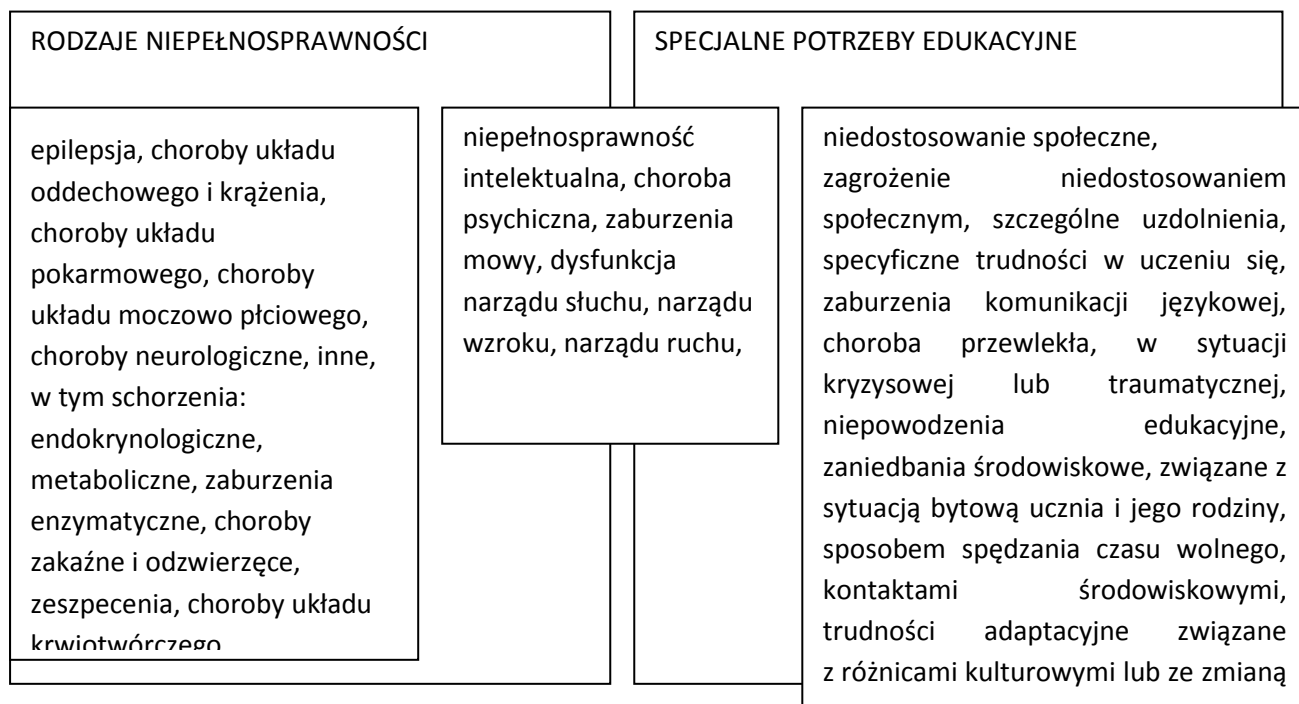
Te potrzeby wynikać będą w szczególności z przedstawionego w rozporządzeniu katalogu, w którym wymienia się specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z:

1. z niepełnosprawności
2. z niedostosowania społecznego
3. z zagrożenia niedostosowaniem społecznym
4. ze szczególnych uzdolnień
5. ze specyficznych trudności w uczeniu się
6. z zaburzeń komunikacji językowej
7. z choroby przewlekłej
8. z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych
9. z niepowodzeń edukacyjnych
10. z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi
11. z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Są to dzieci z uszkodzeniami motorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami komunikacji językowej, zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania, autyzmem oraz jednostki z przewlekłymi chorobami somatycznymi, które z różnych przyczyn doświadczają trudności w uczeniu się. Do tej grupy zalicza się także dzieci, które podlegały długotrwałej rehabilitacji po wypadku, oraz te, które zmieniły miejsce zamieszkania i trudno jest im się zaadaptować w nowym środowisku oraz dzieci ciężko przeżywające rozmaite rodzinne tragedie (za: Olechowska A., 2004).

Bardzo deklaratywnie sformułowane obowiązujące przepisy prawa oświatowego dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są trudne do zrealizowania w praktyce, dlatego nie można uznać, że prawo do ich edukacji jest właściwie przestrzegane. Istnieje rozbieżność pomiędzy prawnie uznawaną niepełnosprawnością a grupą uczniów

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zakresy tych dwóch koncepcji tylko częściowo są zgodne.



Rys. 1. Różnice pomiędzy prawnie uznanymi niepełnosprawnościami a specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wszystkie rodzaje tzw. niepełnosprawności medycznej upoważniają lekarski zespół orzekający do wydania orzeczenia o niepełnosprawności. Nie jest to równoznaczne z orzeczeniem zespołu przy poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego.

Zaburzenia rozwojowe to: niesłyszenie, niedosłyszenie, niewidzenie, niedowidzenie, niepełnosprawność ruchowa, upośledzenie umysłowe, autyzm, niepełnosprawności sprzężone, choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania. Uczniowie z w/w zaburzeniami wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki - treści, metod i warunków pracy, dlatego otrzymują z poradni orzeczenia do kształcenia specjalnego, które określa sposób dostosowania wymagań edukacyjnych. **Odchylenia rozwojowe** to: indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, niebędące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas

trwania. Do odchyień rozwojowych należy m.in. inteligencja niższa niż przeciętna. **Specyficzne trudności** w uczeniu się to: rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych i zaburzenia w uczeniu się, które nie są spowodowane niskimi możliwościami intelektualnymi, słabym poziomem dydaktycznym szkoły lub czynnikami kulturowymi. Uczniowie z odchyleniami rozwojowymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się otrzymują z poradni opinie w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych. Podstawowym celem dostosowania wymagań jest wyrównanie szans edukacyjnych uczniów oraz zapobieganie wtórnym zaburzeniom sfery emocjonalno - motywacyjnej. Dostosowanie polega na modyfikacji procesu edukacyjnego, umożliwiającej uczniom sprostanie wymaganiom. Obszary dostosowania obejmują:

- warunki procesu edukacyjnego tj. zasady, metody, formy, środki dydaktyczne,
- zewnętrzną organizację nauczania (np. posadzenie ucznia słabo słyszącego w pierwszej ławce),
- warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności (metody i formy sprawdzania i kryteria oceniania) (Błaszczuk B., Kawa W., www.szkola.pysznica.pl/1publi/dos.doc).

Te rozbieżności w praktyce oznaczają, że uczniowie z orzeczeniem lekarskim, którzy nie otrzymali orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej pojawiają się w szkole masowej z opinią o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych, która zalicza ich wprawdzie do grona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie upoważnia do skorzystania ze wsparcia ze strony specjalistów w placówce, których praca jest opłacana ze środków przeznaczonych na kształcenie specjalne.

Na podstawie danych GUS dotyczących rodzajów szkół, w których na przestrzeni ostatnich 20 lat pobierali naukę uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wiadomo między innymi, że:

- liczba uczniów, u których zdiagnozowano specjalne potrzeby edukacyjne wciąż rośnie;
- coraz więcej z nich otrzymuje fachowe wsparcie w najbardziej sprzyjających warunkach rozwojowych, jakie udało się stworzyć w polskim systemie nauczania, czyli w oddziałach integracyjnych liczących do 20 uczniów, posiadających zaplecze specjalistyczne i dodatkowych nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym na każdych zajęciach;
- blisko połowa uczniów ze zdiagnozowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posiada tylko opinie poradni psychologiczno – pedagogicznych i może liczyć jedynie na zrozumienie i

dostosowanie wymagań do ich możliwości rozwojowych przez nauczycieli w 30-osobowych klasach w szkołach masowych.

Rok szkolny	Forma organizacyjna			
	Liczba uczniów w szkole podstawowej specjalnej	Liczba uczniów w oddziale specjalnym w szkole podstawowej	Liczba uczniów w klasie integracyjnej w szkole podstawowej	Liczba uczniów w klasie ogólnodostępnej w szkole podstawowej
1990/1991	84317	17363	x	x
1995/1996	82999	6613	2036	4158
1996/1997	80556	7222	2491	5802
1997/1998	80353	7352	3590	9681
1998/1999	77161	7529	4216	11925
1999/2000	59397	4654	5033	12608
2000/2001	52020	3207	6897	37890
2001/2002	42424	2156	8305	43318
2002/2003	39873	1753	9120	32842
2003/2004	37733	1733	10933	30330
2004/2005	35052	1653	12641	30166
2005/2006	33209	1450	13578	28315
2006/2007	31220	1290	14278	26240
2007/2008	27284	2304	11084	27392
2008/2009	25883	1616	11362	24796

2009/2010	24658	3295	12226	22787
-----------	-------	------	-------	-------

Tab.1 Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych – dane GUS

Wnioski z danych statystycznych potwierdza raport z monitoringu przeprowadzonego w 2010 roku przez Helsińską Fundację Praw Człowieka (patrz: Ciechanowski J., Chmielewska B. Czyż E., Kołodziej Z., 2010). Badania zostały wykonane w 61 gminach i 121 szkołach. Diagnozowane obszary badawcze to między innymi:

- dostęp do edukacji dla dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego,
- kształcenie dzieci z opiniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- organizacja kształcenia i pomocy dla dzieci szczególnie uzdolnionych.

Raport ujawnia następujące wyniki:

1. W szkołach ogólnodostępnych uczą się także dzieci skierowane do kształcenia programem szkoły specjalnej. Najczęściej powodem takiego orzeczenia jest upośledzenie umysłowe. Uczniowie tacy uczą się w klasach z rówieśnikami z „normą”. niespełna 10% uczniów realizujących program szkoły specjalnej uczy się w klasach integracyjnych, gdzie warunki nauki są dostosowane do ich potrzeb. W klasach ogólnodostępnych nie ma zazwyczaj możliwości niezbędnej indywidualizacji pracy. Co więcej - okazuje się, że bardzo często nie ma też indywidualnych programów nauczania dla tych dzieci. Szkoły nie prowadzą też żadnej szczególnej formy współdziałania z rodzicami takich dzieci. Tam, gdzie jest to wymagane, dyrektorzy powierzają zajęcia nauczycielom o niezbędnych kwalifikacjach; są to z reguły pracownicy tej szkoły, którzy dodatkowe specjalizacje uzyskali na kursach i studiach podyplomowych. Widać bardzo wyraźnie zróżnicowanie w wyposażeniu szkół i ich dostosowaniu architektonicznym. Papierowym prawem są wszelkie możliwości przewidziane dla uczniów niedostosowanych społecznie. Nie ma takich dzieci w szkołach ogólnodostępnych, nie ma procedur postępowania, nie ma nawet zgodności, co do sensu pojęcia „niedostosowanie” . (Ciechanowski J., Chmielewska B. Czyż E., Kołodziej Z., 2010, s. 53).

2. Dużą grupę w szkołach stanowią dzieci z opiniami poradni. To średnio 14 - 15% wszystkich uczniów, choć są też szkoły, gdzie odsetek takich uczniów przekracza 30%. Ich opinie są rezultatem diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i zazwyczaj odnoszą się

do przyczyn i zakresu trudności szkolnych. Opinie zawierają także zalecenia do pracy z dzieckiem, które są wiążące dla szkoły, o ile rodzice przedstawią szkole taki dokument. Bywa, że tego nie robią z obawy przed stygmatyzacją dziecka. Również szkole można przypisać odpowiedzialność za marne efekty pracy z takim dzieckiem. Często traktuje się opinię jako usprawiedliwienie wszelkich niepowodzeń szkolnych ucznia, zwolnienie z obowiązków i uzasadnienie obniżenia wymagań. Nigdzie nie było klas terapeutycznych ani wyrównawczych przewidzianych w przepisach oświatowych dla dzieci z deficytami rozwojowymi. Także większość zajęć dodatkowych organizowanych w szkole miała formułę otwartą, to znaczy, że brały w nich udział zarówno dzieci z opiniami, jak i bez. Zazwyczaj nie ma w szkołach kłopotów ani z zapewnieniem wykwalifikowanych nauczycieli, ani pieniędzy na zorganizowanie zajęć. Szczególnie poprawiło sytuację w tym zakresie wprowadzenie tzw. „19 godziny” (tamże, s. 61).

3. Prawo oświatowe poleca uczniów szczególnie uzdolnionych opiece szkoły, ale wcale nie definiuje, kto z takiej opieki mógłby korzystać. Chociaż więc od czasu do czasu wspieranie ucznia zdolnego jest ogłaszane priorytetem w polskich szkołach, to nie ma ani spójnego pojęcia, ani rzetelnych procedur wyłaniania takich uczniów w szkole. Z chaosu pojęciowego i informacyjnego, jaki panuje w tym obszarze, można sądzić, że kwestie szczególnych uzdolnień uczniów nie są w szkołach przedmiotem pogłębionej refleksji intelektualnej. Uczeń o ponadprzeciętnych uzdolnieniach bywa za to postrzegany w szkole przez pryzmat jego „przydatności” dla szkoły; ocenia się jego postawę, morale, oczekuje się, że będzie dla innych uczniów wzorem, niekoniecznie w dziedzinie, w której osiąga sukcesy, że będzie aktywny społecznie i zaangażowany w sprawy szkolne. Szkoła nie zawsze chce odwzajemnić te oczekiwania. Jeśli w ogóle ktokolwiek w szkole usiłuje ważyć uzdolnienia uczniów z zamiarem wspierania tych naprawdę nieprzeciętnych, to przy wyłanianiu kandydatów bardziej polega się na intuicji i doświadczeniu, niż na jakichś kryteriach i procedurach. Oferowane uczniom szczególnie zdolnym możliwości prawne w postaci indywidualnego programu nauczania czy indywidualnego toku nauki są zjawiskiem tak rzadkim, że właściwie nieistotnym dla oglądu sytuacji w badanych szkołach. Nie widać też specjalnych działań organizacyjnych ani finansowych, których celem mogłoby być wspieranie takich uczniów w rozwoju ich uzdolnień. Uzyskane informacje nie pozostawiają złudzeń, że ani szkoła, ani żadne instytucje czy organizacje partnerskie nie realizują jakiegokolwiek spójnego programu nakierowanego na pomoc i rozwój uczniów szczególnie uzdolnionych (tamże, s. 69).

Biorąc pod uwagę wyżej prezentowane informacje można wysnuć wniosek, że istnieje pilna potrzeba weryfikacji zmian systemowych, nowego podejścia do kwestii nauczania dzieci

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które wymagają wzmocnienia w dążeniu do pokonania trudności, jak i tych, które potrzebują wsparcia, by w jak największym stopniu rozwinąć i wykorzystać swoje zdolności. Obecnie ci pierwsi mimo niemałego wysiłku nauczycieli i nakładów finansowych nie otrzymują efektywnej i adekwatnej pomocy, co jest frustrujące dla wszystkich – dzieci, rodziców i nauczycieli. W przypadku dzieci zdolnych brakuje świadomości, jak wielki potencjał jest marnotrawiony w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Odpowiedzialność za wspieranie rozwoju i wyrównywanie szans uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spoczywa na ich nauczycielach. Oni bowiem najwcześniej rozpoznają trudności i szczególne zdolności, oni też w naturalnych warunkach udzielają swoim wychowankom rzeczywistej i najbardziej efektywnej pomocy. Ich możliwości są jednak ograniczone. Nawet najbardziej zaangażowani w swą pracę, bez odpowiednich środków i zagwarantowanej realnej pomocy specjalistów nie są w stanie zaspokoić specjalnych potrzeb swoich uczniów.

Skuteczne radzenie sobie z problemami wymaga korzystania z różnych obszarów wiedzy i umiejętności, których nie posiada żaden nauczyciel w stopniu wystarczającym do rozwiązania tych problemów, ani nie posiada jej szkoła jako instytucja (Kołodziejczyk J. , 2008, za: Leśniewska K., Puchała E., 2011,s. 26).

Niezwykle skomplikowany proces, jakim jest kształcenie dzieci 6-9 letnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynika z radykalnej zmiany strategii społecznego działania [...] zwłaszcza dla osób z różnymi złożonymi niepełnosprawnościami (Dykcik W., Twardowski A., 2004, s.27).

Powoduje także ciągłe poszukiwania coraz lepszych form wsparcia i zaspokajania indywidualnych potrzeb uczniów w instytucjach działających na rzecz dziecka i rodziny w środowisku lokalnym. Należą do nich szkoły specjalne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, ośrodki pomocy społecznej, służba zdrowia, kuratorzy sądowi, domy kultury.

Wynika to z relatywności pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”: są wypadkową możliwości i braków ucznia oraz możliwości i braków otoczenia (Pieronkiewicz A. , 2003).

Efektywność edukacji uczniów potrzebujących różnych rodzajów specjalnego wsparcia zależy zatem także od warunków filozoficznych, politycznych i legislacyjnych, społecznych i psychologicznych oraz materialnych i technicznych środowiska, w którym żyją.

Jego charakter oraz relacje zachodzące między poszczególnymi elementami determinują aktualny stan wykrywania, definiowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jednocześnie każdy uczeń jest postrzegany w odmiennym kontekście: indywidualnym, instytucjonalnym i ogólnospołecznym (Olechowska A., 2004, s. 126).

Na efektywność kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma wpływ wiele czynników pozostających ze sobą w ścisłych zależnościach strukturalnych i hierarchicznych. Zalicza się do nich: osoby (nauczyciel i uczniowie), odpowiadające tym osobom procesy (nauczanie i uczenie się), a także: cele, treści, zasady, metody, formy organizacyjne, infrastrukturę dydaktyczną, współdziałanie nauczycieli ze środowiskiem domowym i rówieśniczym uczniów w zakresie wyników nauczania, a także sztukę uczenia się (Denek K., Jakowicka M., 1984, s. 56-57).

Zakresy i źródła problemów kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można ująć w następujące grupy:

- I. Osoba - trudności w kształtowaniu się obrazu samego siebie, komunikatywności, prospołeczności, umiejętności współdziałania.
- II. Rodzina - Brak wiedzy, trudna sytuacja życiowa związana z posiadaniem dziecka niepełnosprawnego, nie najlepsze postawy najbliższego środowiska społecznego, a także brak mobilności w zakresie tworzenia grup wsparcia.
- III. Instytucje – niedostrzeżenie niedostatków w funkcjonowaniu różnych instytucji, szczególnie ośrodków naukowych, wspierających i edukacyjnych; brak jednolitej strategii postępowania wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, brak odpowiedniej współpracy i wzajemnego wspierania się w procesie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych; przeszkody, powstałe z niewiedzy, niechęci, zazdrości, mitów i innych negatywnych czynników systemu niezależnych od nauczyciela.
- IV. Społeczeństwo – niewystarczające zainteresowanie przedstawicieli rządu, samorządów lokalnych i mediów problemami życia i funkcjonowania w społeczeństwie osób niepełnosprawnych, liczne negatywne postawy osób pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych, brak racjonalnej oceny ich

możliwości, stygmatyzacja osób z różnymi ograniczeniami, brak wyrozumiałości i tolerancji odmienności.

- V. Państwo i prawo – korzystne zapisy dla edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozostają w rażącej sprzeczności z codzienną praktyką edukacyjną - zwłaszcza w stosunku do dzieci i młodzieży głębiej niepełnosprawnej, szczególnie mieszkającej na wsi (patrz: Olechowska A., 2004, s.126-135).

Początkowy etap edukacji

Niezależnie od rodzaju trudności czy posiadanych zdolności podstawowym układem, który umożliwi wsparcie dziecka, szczególnie na początkowym etapie edukacyjnym, jest relacja nauczyciel – uczeń. W klasach I-III układ ten jest szczególnie ważny, gdyż rolę koordynatora całego procesu wychowawczo- edukacyjnego pełni tylko jeden nauczyciel.

Jednym z warunków ustanawiania dobrych stosunków nauczyciela z uczniem jest sprawne komunikowanie niewerbalne. W ten sposób nauczyciel informuje o gotowości do porozumienia się oraz emanuje ciepłem emocjonalnym (Szejnberg A., 2002,s.100).

Komunikacja ta powinna być dwustronna. Nauczyciel nie tylko przekazuje poprzez swoją osobowość określone wartości, ale także sam powinien odczytywać niewerbalne komunikaty nadawane przez uczniów (Więckowski R., 1999, nr4).

Wymieniając elementy komunikacji niewerbalnej W. Garstka określa ich miejsce w interakcji nauczyciel – uczeń, podkreślając jednocześnie znaczenie stosowania poszczególnych zachowań przez nauczyciela (Garstka W., 1999, nr 7):

- komunikaty mimiczne: twarz pedagoga to lustro, w którym „odbija się jego nastrój, stosunek do uczniów”,
- kinezjetyka: wypowiedzianym przez nauczyciela słowom towarzyszą gesty wzbudzające tym samym zainteresowanie uczniów i skupiając ich uwagę, wyrażają również emocjonalne zaangażowanie nauczyciela w rzeczywistość szkolną,
- proksemika: to zachowania przestrzenne.

Istotnym elementem w budowaniu pozytywnych relacji nauczyciela z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym jest kontakt dotykowy. Gest ten, wykorzystywany w odpowiednim

momencie może wpłynąć na stan duchowy wychowanka, gdzie lekkie dotknięcie wraz z uspakajającym spojrzeniem „zaufaj mi”, może pełnić funkcję terapeutyczną (Szejnberg A., 2002, s.101-102).

Do innych ważnych płaszczyzn wychowawczych zaliczamy także (Leśniewska K., Puchała E., 2011, s.2):

- wspieranie każdego ucznia w rozwijaniu jego osobistego potencjału,
- tworzenie przyjaznego klimatu klasy,
- koordynację i integrację pracy wychowawczej dotyczącej całej klasy z działaniami wobec uczniów doświadczających trudności i/lub przejawiających szczególne zdolności.

Korzyści mogą odnieść wszyscy uczniowie w szkole, gdyż nauczą się tolerancji dla inności i odrębności, różnorodności ludzkich potrzeb i możliwości. Zaobserwują, że otaczający ich świat jest miejscem dla osób o zróżnicowanym potencjale intelektualnym i osobowościowym. Wartościowe dla nich będą też obserwacje i przemyślenia, w jaki sposób inni zmagają się ze swoją mniejszą sprawnością, deficytami – ile wysiłku muszą podjąć, żeby uzyskać to, co innym przychodzi z łatwością.

Wyposażony w wiedzę dotyczącą wymagań edukacyjnych, świadomy obowiązku różnicowania treści i form nauczania, także rytmu nauki i stylu komunikacji ze względu na każdego ucznia, nauczyciel obserwuje, jak jego wychowankowie dostosowują się do warunków szkolnej rzeczywistości, rozpoznaje ich potrzeby i uwzględnia ich specyfikę w planowanych działaniach wychowawczo-dydaktycznych.

Orientacyjnie rozpoznaje profil poznawczy każdego ucznia:

- jego styl uczenia się (językowy, matematyczno-logiczny, wzrokowy, kinestetyczny, muzyczny, interpersonalny, intrapersonalny),
- preferowane kanały uczenia się (wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny),
- mocne i słabe strony (umiejętności, zdolności, poziom uzyskanej wiedzy),
- przejawiane trudności.

Dostosowane do potrzeb ucznia nauczanie jest trudne, ale możliwe. Kluczem do indywidualizacji jest metoda nauczania, którą stosuje nauczyciel, i metoda, którą stosuje uczeń, kiedy sam się uczy. Ze względu na styl uczenia się możemy wyróżnić wśród uczniów:

- działaczy - zgłaszają się do wszystkich ćwiczeń,
- refleksyjnych - zajmują dalsze miejsca w sali, wybierają rolę obserwatora, sami nie zgłaszają się do wykonania proponowanych zadań,
- teoretyków - pytają się o powtórzenie poleceń, nazwisk, danych, tytułów,
- pragmatyków - już w trakcie zajęć wymyślają, jak można zastosować nowe umiejętności i zgłaszają propozycje kolejnych działań.

Uczniowie wykorzystują różne style uczenia się, dostosowując je do dziedzin, w których są aktywni. Często są to kombinacje kilku stylów uczenia się. Ich obserwacja pozwoli nauczycielowi dostrzec preferencje poznawcze, co umożliwi stymulację każdej z inteligencji wielorakich wyróżnionych przez H. Gardnera (patrz: Gardner H., 1998).

Sam fakt występowania w klasie różnych profili inteligencji nie oznacza, że nauczyciel musi przygotowywać indywidualny tok lekcji dla każdego ucznia. Zazwyczaj adaptacja ćwiczeń jest zaplanowana, ale czasami prowadzący zajęcia intuicyjnie wyczuwa, że należy zmienić zadanie zaproponowane przez autora podręcznika adekwatnie do oczekiwań swoich uczniów.

Do rozwijania poszczególnych rodzajów inteligencji szczególnie przydatne są następujące metody, rozumiane jako strategie przekazywania wiedzy (Faliszewska J., s.16):

- wykład, praca z tekstem, rozmowa, dyskusja, pytania i odpowiedzi - inteligencja językowa,
- ćwiczenia, dyskusja, pytania i odpowiedzi - inteligencja matematyczno-logiczna,
- pokaz, demonstracje, gry dydaktyczne - inteligencja wizualno-przestrzenna,
- pokaz, słuchanie, zajęcia rytmizujące - inteligencja muzyczna,
- drama, gry i zabawy - inteligencja kinestetyczna,
- praca grupowa, gry dramowe i teatralne - inteligencja interpersonalna,
- praca indywidualna, słuchanie, obserwowanie - inteligencja intrapersonalna,
- wykład, pokaz, obserwacja, doświadczenia - inteligencja przyrodnicza.

Stosowanie wielu metod w edukacji pozwala uczniom nie tylko rozwijać swoje mocne strony, ale również eliminować słabsze, czyli uczyć się wielointeligentnie.

W sprzyjających warunkach edukacyjnych nauczyciel ma szansę wyposażyć swojego ucznia w takie umiejętności i wiedzę, które pozwolą mu stać się jednostką autonomiczną. Najważniejsze jej aspekty to:

- komunikacja – dziecko z zaburzeniami mowy trzeba nauczyć alternatywnych sposobów porozumiewania się (np. uczeń z czterokończynowym porażeniem mózgowym i porażonym narządem mowy wskazywał właściwe odpowiedzi spośród wielu prezentowanych za pomocą wysokich dźwięków artykulacyjnych i niskich, gdy nauczyciel prezentował jego zdaniem niewłaściwe treści),
- samodzielność - z dzieckiem z ograniczoną możliwością poruszania (dysfunkcją ruchu) ćwiczymy umiejętność zorganizowania pomocy ze strony rówieśników (np. prośba o pomoc, podkreślenie wartości pomocy ze strony rówieśnika: „ bez ciebie nie mógłbym tego zrobić”),
- aktywność - dzieci z niepełnosprawnością intelektualną aktywizujemy w dziedzinach, w których mają szansę osiągnąć sukces – taniec, zajęcia manualne, muzyka, zabawy naśladowcze,
- sprawstwo – nauka dokonywania wyborów i przyjmowania konsekwencji (np. uczeń z ADHD ma wybór: kończy ćwiczenie zaproponowane przez nauczyciela i bierze udział w zajęciach, które sprawią mu przyjemność albo odmawia współpracy i zostaje pozbawiony udziału w zajęciach, w których mają prawo wziąć udział tylko te dzieci, które ukończyły wcześniejsze zadanie).

Realizując obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia, nauczyciel powinien współpracować z jego rodzicami. Nawiązanie kontaktu ze środowiskiem rodzinnym jest bardzo ważnym ogniwem procesu wspierania ucznia, znacznie zwiększającym jego skuteczność. Rodzice powinni być informowani o planowanych sposobach organizacji działań pomocowych i uwzględnieni w tworzącym się zespole wsparcia dziecka, bowiem oni znają je najlepiej. Jeśli zostanie im przydzielona rola „ekspertów”, istnieje duże prawdopodobieństwo, że staną się sojusznikami i współtwórcami sukcesów swoich córek i synów. Każde przesunięcie postawy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kierunku większej samodzielności to najważniejsze zwycięstwo nauczycieli i rodziców.

Do tego zespołu powinni być stopniowo włączani wszyscy nauczyciele i specjaliści, którzy pracują z dzieckiem (np. katecheta, informatyk, instruktor pływania) lub sprawują nad nim opiekę (np. wychowawca świetlicy).

Cenne mogą okazać się konsultacje z pedagogiem szkolnym lub psychologiem, którzy mają doświadczenie w modelowaniu zachowań kompensacyjnych ułatwiających radzenie sobie z trudnościami w nauce szkolnej oraz w codziennym życiu.

Najnowszy projekt organizacji wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakłada stworzenie działającego w szkole zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, którego zadaniem ma być opracowanie Karty Potrzeb i Świadczeń. Powinna ona zawierać:

- dane osobowe dziecka/ucznia,
- diagnozę wynikającą z orzeczenia lub opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną,
- diagnozę medyczną (w uzasadnionych wypadkach, np. w chorobach psychicznych u młodzieży, należy pominąć te dane dla dobra ucznia),
- rozpoznanie dokonane przez nauczycieli i specjalistów na poziomie szkoły – w przypadku dziecka/ucznia nie posiadającego wspomnianego orzeczenia lub opinii,
- obszary funkcjonowania, w których dziecko/uczeń potrzebuje wsparcia, terapii, specjalnej pomocy czy metod ich udzielania,
- potencjalne zdolności i umiejętności dziecka/ucznia, które należy rozwijać w trakcie nauki i wychowania w szkołach i placówkach systemu oświaty,
- zalecane świadczenia, pomagające rodzicom i władzom edukacyjnym w podejmowaniu decyzji dotyczącej formy spełniania obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, w tym propozycje form wsparcia na kolejny okres oraz sposobu ich realizacji, z określeniem czasu trwania i tygodniowego wymiaru godzin,
- rodzaj udzielanego wsparcia i okres, w jakim było udzielane,
- okresowe oceny efektywności podejmowanych wobec ucznia działań.

Będzie to dokument wydawany przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną opiekującą się szkołą. Specjaliści z poradni mają też obowiązek monitorowania realizacji zaleceń zawartych w Karcie. Zakłada się, że zespół ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wypełnia Kartę Potrzeb i Świadczeń dla danego dziecka. Powinien to być zintegrowany plan działań na kolejny okres, tworzony we współpracy ze wszystkimi zainteresowanymi i

wymienionymi w karcie służbami: edukacji, zdrowia, pomocy społecznej oraz z rodzicami. Zespół taki spotykałby się w jednym miejscu i czasie (pomieszczenia szkolne, przedszkolne, itp.), i wspólnie konstruował plan działań, precyzyjnie określając co do kogo należy i w jakim terminie powinny być realizowane te działania. Miejsca realizacji świadczeń wynikających z Karty będą wskazywać rodzicowi lub samej osobie ze specjalnymi potrzebami, pracownicy poradni (wydający Kartę Potrzeb i Świadczeń). Świadczenia mogą być realizowane w placówkach różnego typu. Może to być na przykład:

- ośrodek wczesnej interwencji,
- zespół wczesnego wspomaganie rozwoju,
- przedszkole,
- szkoła,
- ośrodek szkolno-wychowawczy,
- ośrodek rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczy,
- poradnia psychologiczno-pedagogiczna,
- specjalistyczna poradnia psychologiczno-pedagogiczna,
- specjalistyczna placówka edukacyjna,
- placówka służby zdrowia,
- placówka pomocy społecznej,
- organizacja pozarządowa (zob. MEN, Warszawa, 2010, s.24-26).

Opracowane przez szkołę zasady udzielania pomocy i wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny mieć odzwierciedlenie w zapisach prawa wewnątrzszkolnego (statut szkoły, szkolny program wychowawczy i profilaktyki). Konieczna jest znajomość tych zapisów przez wszystkich uczniów, rodziców i nauczycieli (Leśniewska K., Puchała E., 2011, s.4) .

Niezależnie od typów definicji czy klasyfikacji niepełnosprawności należy pamiętać, że dysfunkcja nie tworzy osobowości człowieka, nie jest również determinantą jego możliwości. Dlatego w środowisku szkolnym uczniów z

problemami edukacyjnymi określa się jako „sprawnych inaczej”. Wszyscy oni różnią się między sobą tak bardzo, jak ich rówieśnicy, którzy „mieszczą się” w programowej normie. Są wśród nich dzieci powolne i bardzo szybkie, jedne lubią rywalizację inne unikają porównań, są dzieci wesołe, gadatliwe, pracowite i leniwe, pogodne i złośliwe. Łączy je potrzeba zrozumienia i akceptacji, którą odczuwa każdy z nas.

Niezależnie od jakichkolwiek podziałów należy przyjąć uznanie indywidualności każdego dziecka oraz dostrzec w nim wartości, które czynią je wyjątkowym.

Bibliografia

- Błaszczuk B., Kawa W., Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów, www.szkoła.pysznic.pl/1publi/dos.doc
- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E., Kołodziej Z., Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2010
- Denek K., Jakowicka M., Optymalizacja procesów kształcenia, WSP, Zielona Góra, 1984
- Dykik W., Twardowski A., Wspomaganie rozwoju i rehabilitacji dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń, 2004, s.27
- Gardner H., Niepospolite umysły, 1998
- Garstka W., Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela, „Życie szkoły”, 1999, nr 7
- Faliszewska J., Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej, 2009, s.16
- Informator MEN: Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Warszawa, 2010, s.24-26
- Jastrząb J.: Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych; (w:)Wychowanie na co dzień; nr 12/1995
- Kołodziejczyk J. , Zespoły wielodyscyplinarne w zarządzaniu oświatą, materiały z konferencji „Opracowanie zasad współpracy resortowej na poziomie środowisk lokalnych w celu pomocy dziecku i rodzinie w specjalistycznych placówkach wsparcia dziennego – świetlicach socjoterapeutycznych”, MEN, 2-3 grudnia 2008r., za: Leśniewska K., Puchała E., Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami 2011, s.26

- Leśniewska K., Puchała E., Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami, 2011,s.2-4
- Łoskot M., Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku. Głos pedagogiczny, 2010, nr 20, s. 5
- Jas M., Jarosińska M., Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki, 2010, s.11-12
- Mittler P., Working Towards Inclusive Education. Social Contexts, (Praca ku edukacji włączającej. Konteksty społeczne), 2000, s. VII-VIII, opracowanie: Wyka A., http://www.cmp3.ore.edu.pl/files/Anna%20Wyka_nauczanie%20wl%C4%85czaj%C4%85ce.pdf
- Olechowska A., Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, Edukacja i dialog, 2004, nr 1,http://www.eid.edu.pl/archiwum/2004,102/styczen,195/specjalne_potrzeby_educacyjne_uczniow,1557.html
- Pieronkiewicz A.: „Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole”, Materiały Konferencji „Informatyka w szkole, XVII”, Mielec 2003
- Przewodnik MEN, Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?, 2010, s.8
- [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach](#) , Dz.U. Nr 228, poz. 1487
- Rozporządzenie z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2010228149101.pdf>
- Szejnberg A., Podstawy komunikacji społecznej w edukacji, 2002, s. 100 -102
- Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych – dane GUS http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, http://www.menis.pl/prawo_oswiatowe.html
- Więckowski R., Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym, „Życie szkoły” , 1999, nr 4

Dorota Frątczak

TWÓRCZOŚĆ PLASTYCZNA DZIECKA W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM W OPINII RODZICÓW

Dziecko z pedagogicznego punktu widzenia – jak twierdzi W. Pomykało - to niepowtarzalna, autonomiczna, w pełni wartościowa jednostka ludzka, od jej narodzin do współcześnie przyspieszonego jej dojrzewania (W. Pomykało, 1993). Współcześni psychologowie uważają dzieciństwo za szczególnie ważny okres życia. Być może z tych samych powodów dzieciom należy się wyjątkowa uwaga, opieka i ochrona.

„Uniwersalnym sposobem wspomagającym wszechstronny rozwój dziecka, w tym osobowość twórczą, są zajęcia plastyczne. Podstawą działań plastycznych jest radość, którą daje dziecku tworzenie, dotykanie, manipulowanie, oglądanie, działanie. Ekspresja plastyczna dziecka jest spontaniczna i wynika bezpośrednio z jego przeżyć, spostrzeżeń, wyzwalając wyobraźnię i fantazję” (M. Jąder, 2007, s. 9).

Twórczość plastyczna dziecka

„Za kilka lat upłynie 130. rocznica od ukazania się pierwszych prac naukowych omawiających problematykę twórczości rysunkowej dzieci. Długo lekceważona i traktowana z przyzwyczajeniem oka, nazywana „bazgrołami” lub „bohomazami”, stała się przedmiotem szczegółowych analiz i licznych opracowań” (S. L. Popek, 2010, s. 157).

Pojęcie „twórczości” jest ujmowane w dwóch znaczeniach: wąskim i szerokim. W wąskim, lecz właściwym znaczeniu, twórczość jest nieprzymuszoną, celową, często pełną uporczywości aktywnością człowieka – twórcy, w wyniku której powstaje stan rzeczy lub przedmiot

subiektywnie dostępny, nowy i społecznie wartościowy. Tym więc, co określa daną aktywność jako twórczość jest wytwór nowy (czyli inny niż to, co było dotychczas) i wartościowy (czyli mający znaczenie ogólnoludzkie). Twórczość w wyżej wymienionym znaczeniu nie jest jakimś natchnieniem, nie pojawia się bez umiejętności, wysiłku i wiedzy. Jest procesem ukierunkowanym i intencjonalnym, któremu zwłaszcza w twórczości artysty towarzyszy zamiar, by rezultat – dzieło uobecniło odbiorcy określone wartości: estetyczne, poznawcze, moralne, by dostarczyło przeżyć i refleksji.

W innym znaczeniu, twórczym jest np. dziecko, gdy zrobiło zabawkę, której nigdy dotąd nie wykonało lub namalowało obrazek w nowej technice, którą zastosowało po raz pierwszy. W wyniku jego aktywności powstały rzeczy nowe i wartościowe. Ale wartość ta i nowość jest subiektywna. Rzeczy te są nowe i wartościowe dla niego samego. Wartościowe, gdyż ich wykonanie kształci wyobraźnię, postawę twórczą, określone umiejętności. Obiektywnie, nowości, a tym bardziej wartości (o znaczeniu ogólnoludzkim) one nie posiadają. Dochodzimy w tym przykładzie do pojęcia twórczości w szerokim znaczeniu. Stwierdza się w nim, że twórczość dostępna wszystkim ludziom jest aktywnością, w wyniku której powstaje sposób działania lub przedmiot subiektywnie nowy i wartościowy. Działalność plastyczna dzieci jest twórczością w tym drugim znaczeniu i w tym też znaczeniu występuje w tekście wyrażenie „twórczość plastyczna dzieci”.

Z twórczością ściśle wiąże się pojęcie ekspresji. Interpretacja znaczeniowa, a także zakres definicji ekspresji przedstawia się różnorodnie. Najogólniej można określić ekspresję jako zewnętrzny wyraz wewnętrznych przeżyć przynależnych zarówno dziecku, jak też osobie dorosłej.

Twórczości plastycznej uczniów klas I – III może towarzyszyć:

- Ekspresja naturalna, czyli spontaniczna, gdy dziecko samodzielnie z własnej potrzeby podejmuje aktywność plastyczną: rysuje, maluje lub lepi w miękkim tworzywie. Ekspresja naturalna jest spontanicznym, improwizowanym ujawnianiem stanów psychicznych. Posiada przyczynę, lecz sama jest dla siebie celem. Przykładem są tu prace wykonane w domu lub w świetlicy szkolnej.
- Ekspresja inspirowana, gdy dziecko na lekcji plastyki jest zachęcane przez nauczyciela nie tylko do podjęcia pracy plastycznej, ale również do uwzględnienia określonego tematu.

- Ekspresja zamierzona, gdy dziecko w obrębie jakiegoś zagadnienia tematycznego planuje koncepcję pracy w rysunku, malarstwie, rzeźbie lub grafice, dobiera technikę i środki wyrazu, wykorzystuje dotychczasowe doświadczenie i wiedzę plastyczną oraz realizuje ją według powziętego planu. To ekspresja celowa, zamierzona od początku do końca, świadomie eksperymentuje, dba o wynik. Związana jest ze sztuką i tworzeniem. Może być dla siebie i dla innych.

Ekspresja dziecka (naturalna lub swobodna) to z jednej strony wyrażenie jego osobistych przeżyć i doznań, a z drugiej – odbicie pojmowania przez dziecko rzeczywistego świata, to

także obraz życia dziecka w środowisku oraz czynnik intensyfikujący procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne (S. Popek, 1985, s. 95).

„W pedagogice na ogół traktuje się ekspresję jako spontaniczną wypowiedź dziecka (rzadziej młodzieży) w języku sztuki, umiejętność twórczego wyrażania się w rysunku, tańcu, śpiewie, sztuce dramatycznej itp.” (W. Pielasińska, 1983, s. 5).

S. Szuman twierdził, że ekspresja jest naturalną potrzebą i koniecznością zapewniającą pełny rozwój dziecka.

Zdolności twórcze, sam proces twórczy intrygują swoją tajemniczością i nieprzewidywalnością. W psychologii poszukiwano m.in. związków między twórczością a inteligencją, cechami temperamentu, osobowości itp., a także analizowano przebieg aktu twórczego od strony jego treści i struktury.

Najważniejszym warunkiem wyzwolenia się aktywności u dzieci jest stworzenie im sprzyjającego klimatu. Każde dziecko jest pełne pomysłów, wystarczy tylko stworzyć odpowiednią atmosferę, aby owe pomysły się ujawniły i rozwinęły w pełnej swej postaci. Punktem wyjścia plastycznej wypowiedzi jest często nastrój beztroskiej zabawy.

Ta wewnętrzna potrzeba wypowiedziana się dziecka poprzez plastykę swoją powszechnością dorównuje zabawie, a w pewnych aspektach jest z nią organicznie zespolona jako rodzaj zabawy twórczej.

Gdy mówimy o samodzielnej twórczości artystycznej dziecka, w centrum uwagi staje problem rozwijania zdolności do samodzielnego tworzenia formy zawierającej pewną treść artystyczną – zdolność tę nazywa się najczęściej wyobraźnią twórczą. Przejawia się ona w tym,

że pod wpływem uczuć związanych z podnieceniami zewnętrznymi lub powstałych niezależnie od nich (wywołanych np. tokiem myśli) wyobrażenia stają się bardzo obfite, różnorodne, wiążące się przy tym w kompleksy. Powstają obrazy nowych przedmiotów, sytuacji, procesów, które predysponują człowieka do takich działań i zachowań, w których mógłby się uzewnętrznić.

Wyobraźnia twórcza jest uważana za wartość fundamentalną, którą powinniśmy wytworzyć u dziecka w toku procesu jego rozwoju i wychowania, i od której zależy zarówno zdolność do wszelkiej twórczości, jak i pośrednio zdolność właściwej percepcji sztuki.

Przy takim założeniu celem wychowania plastycznego winno być kształtowanie i rozwijanie wyobraźni twórczej dziecka. Dostarczanie środków do wyrażania swoich przeżyć, doskonalenie warsztatu plastycznego – to z pewnością cel drugorzędny. Słowo „wychowanie” w wyrażeniu „wychowanie plastyczne” oznacza przede wszystkim rozwijanie określonych dyspozycji, a nie umiejętności czy sprawności.

Dziecko nie potrafi jeszcze urzeczowiać kultury, a jeżeli to robi, to na miarę i pożytek swój, indywidualny, jednostkowy i grupowy – kolegów. Dziecko jest „fotografią” domu i środowiska, przyswaja i chłonie kulturę, przy tym i owe środki wyrazu są jeszcze skromniejsze i myśli, i znajomość sztuki, ludzi, świata.

Uzewnętrznianie siebie samego to nic innego jak ekspresja – twórczość, ale chcąc uzewnętrznić siebie, trzeba być uwewnętrznionym. Samo uzewnętrznienie jest nie bardzo możliwe, sama spontaniczna ekspresja to złuda. Właściwie wszystko u małego dziecka zaczyna się od zabawy, zabawy posiadającej charakter autoteliczny (sama w sobie ważna), a z niej dopiero wykształcają się powoli inne formy działania: ekspresja, twórczość, nauka, praca. Sztuka inspiruje do zabaw, podsuwa pomysły, a przy okazji zaciekawia, skłania do przeżyć i refleksji, wyzwala energię i rozwija wyobraźnię.

Aby owa aktywność była „własna”, by wpływała z motywów „wewnętrznych”, by nie była jedynie efektem nacisków zewnętrznych, konieczne jest włączenie działalności plastycznej dziecka oraz jego kontaktów ze sztuką w toku naturalnej codziennej aktywności dziecka. Treści takich dostarcza m.in. sztuka i literatura dziecięca różnorodnie dzieciom eksponowana, w takich formach, jak: czytanie legend czy baśni, inscenizacje i teatryki, kontakt z filmem, słuchowiskiem radiowym czy widowiskiem telewizyjnym, zwiedzanie wystaw, zabytków, oglądanie i omawianie ekspozycji prac dziecięcych oraz wiele innych. Bódcze powinny być stosowane jako dyskretne ukierunkowanie percepcji uczuć i myśli dziecka oraz środków jego artystycznej wypowiedzi. Mogą one być bardzo różne, na przykład obserwacja natury lub

przedmiotu sztuki, wycieczka, rozmowa, nowe zadanie formalne, nowa technika plastyczna i inne. Najistotniejsze jest to, aby bodźce dostosowane były do poziomu ewolucji plastycznej dziecka, by zachęcały go do pomysłów spontanicznych i samodzielnych.

Różnorodnie pobudzona wyobraźnia znaleźć powinna swe odbicie w spontanicznej twórczości plastycznej dzieci, przy czym wartość artystyczna wytworów dziecięcych powinna iść w parze z entuzjazmem tworzenia.

Dziecko jako twórca spontaniczny

Twórczość, działania twórcze są specyficznie ludzką formą aktywności. Aktywność tego rodzaju nie jest bowiem wymuszona przez strukturę psychofizyczną organizmu, nie służy zaspokajaniu potrzeb rozumianych jako wyraz zachwiania równowagi między organizmem a otoczeniem, nie spełnia także, przynajmniej bezpośrednio, funkcji przystosowawczych. Jest to wręcz wykraczanie poza sprawdzone, a więc bezpieczne schematy, wchodzenie na teren nieznan, niepewny, ponawianie prób i poszukiwań w celu urzeczywistnienia idealnej wizji rzeczywistości lub po prostu wykreowania nowej, nieistniejącej dotychczas (w przekonaniu twórcy). Sprawą wtórną jest ocena efektu tej aktywności, stopień społecznej akceptacji dzieła.

Można by rzec, że twórczość, to wykraczanie poza ramy teraźniejszości, to propozycja adresowana do przyszłości.

Józef Koziński tego typu aktywność zalicza do działań transgresyjnych, które „...polegają na wychodzeniu poza to, czym jednostka jest i co posiada. Ich istotą staje się przełamywanie dotychczasowych granic osiągnięć i tworzenie lub asymilacja nowych wartości” (J. Koziński, 1987, s. 47).

Określenie: ”dziecko jako twórca spontaniczny” ma na celu podkreślenie zasadniczej różnicy między aktywnością twórczą dziecka a osoby dorosłej. Dorośli często traktują swoją twórczość instrumentalnie jako środek do osiągnięcia czegoś (np. pieniędzy, uznania, sławy, czy choćby podwyższenia samooceny), dziecko natomiast czerpie radość i satysfakcję z samego dokonywania zmian, z samej aktywności twórczej.

Nawet pierwsze bazgroty będące rodzajem rozładowania energii są wyrazem stanów emocjonalnych dziecka. Uwzględniając fakt, że rola świadomości jest w tym procesie minimalna, można powiedzieć, że bazgrota jest twórczością najbardziej spontaniczną.

V. Lowenfeld wyraża pogląd, iż „...zdarza się, że bazgranie jest prawdziwszym środkiem wyrażania siebie niż wyższe formy sztuki...” (A. Trojanowska-Kaczmarek, 1971, s. 122).

Są to akty twórcze dające satysfakcję samemu twórcy. Spontaniczność dziecka ma niewątpliwie źródło biologiczne m.in. przejawiające się jako potrzeba wyładowania energii.

Spontaniczne przeżywanie radości, nieskrępowana ekspresja, ciekawość świata – mogą występować tylko w atmosferze twórczego wychowania.

„Określenie: *wychowanie twórcze*, może być rozumiane z jednej strony jako stosowanie niestereotypowych, innowacyjnych metod pedagogicznych, z drugiej – jako wzbudzanie, rozwijanie i utrwalanie twórczych postaw u wychowanków. W tym drugim przypadku należałoby mówić o wychowaniu do twórczości, do bycia twórczym” (R. Cibor, 2000, s. 60).

„Wychowanie twórcze zakłada podmiotowość dziecka, prawo do własnego widzenia, odczuwania i interpretowania świata. Nie tyle ważna jest przeszłość jednostki, ile jej aktualne zaangażowanie. Podstawą procesu wychowania jest w tym przypadku rozumienie dziecka, wczucie się w jego sytuację i przeżycia oraz zaufanie do jego potencjału twórczego” (R. Cibor, 2000, s. 62).

„Aby pomóc w realizacji najlepszych możliwości tkwiących w istocie ucznia, nauczyciel musi traktować go jako tę określoną osobę w jej potencjalności i aktualności, dokładniej mówiąc musi widzieć w nim nie tylko sumę właściwości, dążeń i zahamowań, lecz postrzegać go jako całość i w tej całości go akceptować. A może to uczynić tylko wtedy, gdy za każdym razem spotyka w uczniu partnera” (S. Michałowski, 1993, s. 168).

Nauczyciel twórczy (partner) zwraca szczególną uwagę na indywidualność każdego ucznia oraz tworzenie atmosfery, która odpowiadałaby możliwie wielu potrzebom posiadanym przez uczniów (A. Janowski, 1980, s. 83).

Twórcza aktywność dziecka jest spontanicznym, wręcz odruchowym reagowaniem na otaczający świat w związku z czym należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie w szkole (na zajęciach pozalekcyjnych) i w domu atmosfery twórczego wychowania. Twórczość plastyczna, obok mowy i pisma, jest sposobem wyrażania naszych myśli. Aktywność własna, a zwłaszcza ekspresja artystyczna, pozwala na zaspokojenie dążeń i pragnień.

Rodzina

Rodzina jest najważniejszym środowiskiem życia i rozwoju człowieka, a w szczególności dziecka. Wypełniając to zadanie, dostosowuje się do zmian zachodzących w społeczeństwie, w jakim przyszło jej żyć.

Rodzina jest – ze względu na panującą w niej specyficzną atmosferę i nasycone emocjonalnie stosunki między jej członkami – podstawowym środowiskiem wprowadzającym dziecko w świat wartości kulturalnych i społecznych. Jej funkcja wychowawcza polega przede wszystkim na: a) rozszerzaniu u dzieci zasobu wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze; b) stymulowaniu rozwoju zainteresowań, zamiłowań i zdolności dzieci; c) wspomaganiu rozwoju ich sfery uczuciowej; d) uspołecznianiu członków rodziny – wprowadzaniu ich w życie społeczne, przekazywaniu im wartości kulturalnych; e) przygotowaniu ich do pracy zawodowej poprzez ukierunkowanie drogi szkolnej, kształtowanie zainteresowań zawodowych i kreatywnego stosunku do pracy (H. Cudak, 1995, s. 19).

Pierwszymi bezpośrednimi wychowawcami swoich dzieci są rodzice. Rodzina jest miejscem, gdzie dokonują się spotkania dwóch, a nawet trzech pokoleń, gdzie rodzice (i bardzo często dziadkowie) uczą różnorodnych wartości przekazując swoje doświadczenia życiowe dzieciom. Środowisko rodzinne kształtuje małego człowieka, ma wpływ na rozwój jego osobowości.

„Szczególne walory wychowawcze rodziny przejawiają się w ukierunkowaniu rozwoju umysłowego dziecka (procesów poznania i rozumienia) oraz społeczno-moralnego. Tutaj dziecko uczy się rozumienia norm i ich wartościowania, odróżniać dobro od zła, rozumieć co jest pożyteczne, a co szkodliwe, co godne pochwały, a co nagany; przyswaja też sposoby postępowania wobec innych członków rodziny, a także osób spoza rodziny, co będzie miało fundamentalne znaczenie w jego życiu dorosłym – rodzinnym i pozarodzinnym” (M. Winiarski, 2010, s. 383).

„Rodzina jest także miejscem i warunkiem humanizacji społeczeństwa i państwa poprzez transmisję doń wartości i norm w pełni respektujących ontologiczną wartość jaką stanowi człowiek, jego życie, zdrowie, rozwój, godne funkcjonowanie, a także jego rodzina, będąca najbardziej optymalnym środowiskiem jego egzystencji” (M. Winiarski, 2010, s. 378).

„Rodzina jest dla każdego z nas środowiskiem, w którym uczestniczymy w mniej lub bardziej intensywnych formach oddziaływań wzajemnych pomiędzy pokoleniami” (W. Wrzesień, 2003, s. 28).

„W rodzinie dokonuje się dziedziczenie pewnych wzorów kulturowych, norm, a także kreowanie nowych zgodnie „z duchem czasu” i jej aspiracjami. Normalny dom rodzinny wydatnie przyczynia się do rozbudzenia i rozwoju zainteresowań kulturalnych swoich członków, regulacji ich potrzeb kulturalnych, formowania nawyków i przyzwyczajzeń w tej dziedzinie” (J. Gajda, 1987, s. 58-59).

Znaczna część rodzin przygotowuje swoich członków (przeważnie dzieci i młodzież) do roli twórców, współtwórców kultury, poprzez ukierunkowanie ich drogi edukacyjnej – szkolnej i pozaszkolnej, dofinansowywanie kształcenia, podtrzymywanie społeczno-emocjonalne.

Opieka rodzinna sprawowana na odpowiednim poziomie staje się niezbędnym warunkiem normalnego funkcjonowania, pomyślnego przebiegu wychowania i socjalizacji oraz wszechstronnego rozwoju dziecka.

„W ramach opieki rodzinnej – poprzez odpowiednie działania stymulacyjne i regulacyjne – dokonuje się formowanie potrzeb ludzkich, a dokładniej – kreacja optymalnego ich zestawu, odpowiadającego naturze ludzkiej i funkcjonowaniu społeczno-kulturalnym człowieka w danych warunkach. Opieka rodzinna sprzyja też uspołecznieniu jednostki poprzez wprowadzenie jej w odgrywanie określonych ról społecznych, respektowanie wartości humanistycznych, a także zaszczepienie w niej odpowiednich sposobów zaspokajania swoich potrzeb” (M. Winiarski, 2010, s. 381).

Rodzina zawsze była i będzie podstawową komórką rozwoju i kształtowania się osobowości dziecka. „... wywiera silny wpływ na rozwój i wzrost aspiracji życiowych dzieci i młodzieży, na ich osiągnięcia edukacyjne, na wybór zawodu i drogi kształcenia, tworząc odpowiednie warunki znacznie ułatwia start społeczno-zawodowy” (S. Kawula, 1997, s. 46-47).

Ważność powyższej tematyki skłoniła mnie do głębszego zainteresowania się tematem: Jak rodzice postrzegają twórczość plastyczną swoich dzieci w klasach I-III w szkole i w domu?

Badania własne

Celem moich badań jest poznanie opinii rodziców dotyczącej twórczości plastycznej ich dzieci w klasach I-III szkoły podstawowej, jaką podejmują dzieci w szkole i w domu. Podjęłam próbę odpowiedzi na pytanie:

Jak rodzice oceniają uzdolnienia i zainteresowania plastyczne swoich dzieci w wieku wczesnoszkolnym?

Badaniami zostali objęci rodzice 90 uczniów klas I-III trzech szkół podstawowych z Kalisza. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystano kwestionariusz ankiety dla rodziców.

Ankieta anonimowa dla rodziców składała się z trzech części. Pierwsza część dotyczyła statusu społeczno-ekonomicznego rodzin. W części drugiej postawiono 17 pytań odnoszących się do ulubionych przedmiotów w szkole, lekcji plastyki, twórczości plastycznej dziecka w domu, ulubionej techniki plastycznej, sposobu spędzania wolnego czasu itp. W trzeciej części ankiety poproszono rodziców o udzielenie dłuższej odpowiedzi na dwa pytania, dotyczące opinii rodziców na temat zainteresowań i uzdolnień plastycznych ich dzieci.

Wyniki badań

Środowisko rodzinne badanych dzieci opisano takimi czynnikami jak poziom wykształcenia rodziców, skład osobowy rodziny, stałe zatrudnienie i warunki mieszkaniowe rodziny. Zmienne te stanowią podstawę opisu struktury społeczno-ekonomicznej rodzin.

Generalnie należy stwierdzić, że prawie połowa dzieci objętych badaniami wzrasta w rodzinach, w których matki legitymują się najczęściej wykształceniem średnim, rzadziej wyższym i zawodowym, a sporadycznie podstawowym; ojcowie natomiast posiadają najczęściej wykształcenie zawodowe i średnie, rzadziej wyższe i również sporadycznie podstawowe. 30% rodzin objętych badaniami stanowią rodziny wielopokoleniowe. Dokładnie połowa badanych dzieci posiada brata lub siostrę, co trzecie dziecko jest jedynakiem, a co czwarte ma dwoje lub więcej rodzeństwa.

Z informacji zawartych w ankietach wynika, że 84.4% ojców pracuje zawodowo. Natomiast wśród ankietowanych matek tylko 74.4% jest zatrudnionych na stałe.

Według informacji rodziców więcej niż połowa dzieci (54.4%) ma zapewnione w domu bardzo dobre warunki do nauki i zabawy, mają one swój pokój, biurko, półkę na książki, przybory szkolne, zabawki, bardzo często komputer itd. Ponad jedna trzecia badanych dzieci dzieli pokój z rodzeństwem, ale ma swoje biurko lub miejsce przy stole do odrabiania lekcji oraz półkę na książki i przybory szkolne, zabawki. Są też rodziny (11.1%), których warunki lokalowe są bardzo skromne, w związku z czym ich dzieci mają zapewnione tylko miejsce przy stole do nauki (czasem biurko) oraz półkę na książki i przybory czy zabawki.

Druga część ankiety zawiera aż 17 pytań i pozwoli nam na uzyskanie wypowiedzi rodziców dotyczących działalności plastycznej ich dzieci w szkole i w domu, ulubionego przedmiotu, ulubionej techniki plastycznej, sposobu spędzania wolnego czasu itp. Na pytanie pierwsze – Czy dziecko chętnie chodzi do szkoły? – rodzice udzielili następujących odpowiedzi: tak 86.7%, często 5.6%, czasem 3.3%, raczej nie 4.4%.

Tab. nr 1. Jaki jest ulubiony przedmiot dziecka?

Ulubiony przedmiot	Ilość wskazań	%
Plastyka	39	43.3
W-f	31	34.4
Matematyka	30	33.3
Muzyka	19	21.1
Język angielski	19	21.1
Język polski	16	17.8
Środowisko	10	11.1
Technika	3	3.3
Religia	1	1.1

Według oceny rodziców plastyka (43.3%) jest przedmiotem szczególnie lubianym przez ich dzieci (Tab. nr 1). Kolejne miejsca zajmują: wychowanie fizyczne (34.4%) i matematyka (33.3%), nieco dalej uplasowała się muzyka z językiem angielskim (po 21.1%), następnie język polski (17.8%), środowisko (11.1%), a na końcu technika (3.3%) i religia (1.1%).

O zamiłowaniu dzieci do plastyki świadczy też fakt, że aż 85% uczniów opowiada rodzicom o lekcjach plastyki, 5% czyni to sporadycznie, natomiast 10% dzieci nie mówi nic, jeżeli nie zostanie zapytane.

Tab. nr 2. Czy dziecko rysuje w domu? Jak często?

Jak często rysuje?	Ilość dzieci	%
Codziennie	37	41.1
3 razy w tygodniu	10	11.1
2 razy w tygodniu	23	25.6
1 raz w tygodniu	19	21.1
Nie rysuje	1	1.1

41.1% dzieci codziennie podejmuje działalność plastyczną w domu (Tab. nr 2), 11.1% czyni to 3 razy w tygodniu, 2 razy w tygodniu rysuje co czwarty uczeń (25.6%), natomiast co piąty (21.1%) rysuje lub maluje 1 raz w tygodniu. Tylko 1 uczeń, co stanowi 1.1% badanych dzieci, nie podejmuje żadnej działalności plastycznej w domu.

W ciągu jednego dnia aż 61.1% badanych dzieci przeznacza na działalność plastyczną w domu około 30 minut, 1 godzinę rysuje, maluje itp. 27.8% uczniów, 10% stanowią uczniowie, którzy potrafią tworzyć nawet 2 godziny w ciągu jednego dnia. Jest też jeden uczeń (na 90 objętych badaniami), który nigdy nie podejmuje działalności plastycznej w domu.

Aż 89 dzieci (98.9%) pokazuje rodzicom swoje prace plastyczne, które powstały w zaciszu domowym i tylko jedno dziecko tego nie czyni (1.1%), ponieważ ono swój wolny czas przeznacza na inne przyjemności niż rysowanie i takich prac nie posiada.

Spośród tych 89 dzieci, zdecydowana większość (81) – 90% oczekuje ze strony rodziców (innych bliskich osób) na ocenę i pochwałę za wykonaną pracę plastyczną, 3.3% czyni to tylko czasem, natomiast 5.6% dzieci tworzy dla siebie i nie oczekuje pochwały czy też oceny ze strony innych domowników. Jest jeszcze jedno dziecko (1.1%), które nie rysuje w domu i w związku z tym nie ma co pokazywać swoim bliskim.

Zdarza się, że 8.9% dzieci podczas rysowania niszczy swoją pracę, 17.8% czyni to tylko czasem, natomiast 13.3% raczej swoich prac nie niszczy. Zdumiewający jest fakt, że aż 60% dzieci pozostawia swoje prace, nie próbując ich zmienić. Z analizy danych wynika, że wszystkie

dzieci, które zniszczyły swoje prace, podejmują jeszcze jedną próbę (czasem tych prób jest kilka) i dążą do osiągnięcia zamierzonego celu.

Tab. nr 3. Czy oprócz rysowania dziecko wykonuje prace inną techniką?

Techniki plastyczne	Ilość dzieci	%
Malowanie	50	55.6%
Wycinanie	41	45.6
Lepienie	37	41.1
Wydzieranie	16	17.8
Inna technika	1	1.1
Nie (tylko rysuje)	17	18.9

Badania wykazały, że dominującą techniką w działalności plastycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w Kaliszu jest rysowanie, co potwierdza fakt, że wszyscy rodzice wskazywali je jako ulubioną technikę swojego dziecka. Ponadto, według opinii rodziców, 18.9% uczniów w domu tylko rysuje, nie stosując innych technik plastycznych (Tab. nr 3). Pozostali rodzice, oczywiście oprócz rysowania, wskazywali również inne techniki, którymi posługiwali się ich dzieci, tworząc swoje dzieło plastyczne. Drugą techniką, pod względem popularności wśród uczniów klas I-III, jest malowanie, które preferuje 55.6% dzieci, dalej – wycinanie 45.6% dzieci i lepienie – 41.1% dzieci. Znacznie mniejszą popularnością wśród dzieci cieszy się wydzieranie (17.8%), natomiast inne techniki stosuje tylko jeden uczeń, co stanowi 1.1% badanych dzieci.

Z badań wynika, że 78.95% dzieci systematycznie zbiera swoje prace plastyczne, 11.1% dzieci czyni to czasem, 1.1% - raczej nie, a 8.9% nie zbiera swoich prac.

Tab. nr 4. Czy rysowanie sprawia dziecku radość?

Czy rysowanie ... ?	Ilość dzieci	%
---------------------	--------------	---

Tak	80	88.9
Czasem	5	5.6
Raczej nie	3	3.3
Nie	2	2.2

Aż 88.9% rodziców stwierdza, że twórczość plastyczna sprawia ich dzieciom radość (Tab. nr 4), 5.6% rodziców twierdzi, że tylko czasem twórczości plastycznej ich dzieci towarzyszy radość, 3.3% stwierdza, że raczej nie i w przypadku 2.2% dzieci ich twórczości plastycznej nie towarzyszy uczucie radości. Prawdopodobnie w tych dwu ostatnich przypadkach dzieci podejmują działalność plastyczną z obowiązku (np. pani poprosiła o wykonanie lub dokończenie konkretnej pracy w domu), a nie z własnej potrzeby.

Aż 96.7% rodziców odpowiedziało twierdząco na pytanie, czy ich dziecko posiada w domu odpowiednie warunki i przybory do twórczości plastycznej, a tylko 3.3% rodziców uznało, iż nie zabezpiecza swojemu dziecku warunków oraz przyborów sprzyjających jego swobodnej ekspresji plastycznej.

Na pytanie zadane rodzicom, czy dziecko prosi ich o kupno przyborów do plastyki – 85.6% spośród nich odpowiedziało twierdząco, 7.8% - że czasem, natomiast 6.7% udzieliło odpowiedzi negatywnej, przy czym jednak należy podkreślić, że 66.7% spośród tych negatywnych odpowiedzi zawierało stwierdzenie rodziców, że ich dzieci nie muszą prosić, ponieważ wszystko mają.

Tylko 48.9% rodziców stwierdza, że ich dziecko zawsze sprząta po sobie, kiedy podejmuje działalność plastyczną, prawie co trzeci rodzic (28.9%) wypowiada się, że jego dziecko czyni to czasem, natomiast co piąte dziecko (22.2%) pozostawia po sobie nieporządek.

Według opinii 61.1% rodziców, ich dziecko ma w ciągu dnia około 3 godzin wolnego czasu, powyżej 3 godzin wolnego czasu ma prawie co czwarte dziecko (23.3%), codziennie 2 godziny wolne ma 13.3% dzieci, natomiast 2.2% uczniów ma wolną tylko jedną godzinę.

Swój wolny czas w ciągu dnia dzieci najczęściej (86.7%) spędzają ze swoją mamą. Na drugim miejscu znajdują się rodzeństwo i koledzy (koleżanki) – po 62.2%. Trzecie miejsce zajmują ojcowie – 56.7%, czwarte – babcie (40%), piąte dziadkowie – 15.6%. Niestety 5.6%

dzieci spędza swój wolny czas samotnie i tylko czasem towarzyszy im wierny pies, kot czy chomik.

Tab. nr 5. Co dziecko robi w czasie wolnym?

Co dziecko robi w wolnym czasie ?	Ilość dzieci	%
Bawi się	28	31.1
Gra w gry komputerowe	22	24.4
Wychodzi na dwór z kolegą	12	13.3
Idzie na spacer z psem, do parku	11	12.2
Ogląda bajki, programy TV	11	12.2
Czyta książki, bajki, komiksy	10	11.1
Gra w piłkę	9	10
Jeździ na rowerze, rolkach	8	8.9
Rysuje, maluje	4	4.4
Gra w gry, lego	2	2.2
Uczy się	2	2.2
Opiekuje się braćmi	1	1.1

Według oceny rodziców (Tab. nr 5) ich dzieci najczęściej swój wolny czas przeznaczają na zabawę – 31.1% (samochodami, lalkami, z rodzeństwem, kolegami, zwierzętami itp.), dla 24.4% najprzyjemniejsze są gry komputerowe, 13.3% dzieci uwielbia bawić się na dworze z kolegami, 12.2% uczniów idzie na spacer z psem, do parku lub ogląda bajki i programy telewizyjne. 11.1% dzieci bardzo lubi czytać książki, bajki i komiksy. Grę w piłkę preferuje 10% dzieci, jazdę na rowerze i rolkach – 8.9%. Działalności plastycznej oddaje się 4.4% uczniów. Po

2.2% dzieci najchętniej gra w różnorodne gry lub uczy się. Tylko jedno dziecko swój wolny czas przeznacza na opiekę nad młodszym rodzeństwem.

Analizując wyniki drugiej części ankiety przeprowadzonych badań można stwierdzić, że uczniowie klas I-III trzech szkół podstawowych w Kaliszu, według oceny ich rodziców, chętnie chodzą do szkoły, gdzie uczą się nowych rzeczy i spotykają się z kolegami i koleżankami. Wśród ulubionych przez dzieci przedmiotów, rodzice wymieniają najczęściej plastykę, wychowanie fizyczne i matematykę. Zdecydowana większość dzieci opowiada rodzicom o lekcjach plastyki. Połowa badanych dzieci podejmuje w domu w wolnym czasie różnorodną działalność plastyczną, która trwa najczęściej od 30 minut do 1 godziny. Dzieci te chętnie pokazują swoje prace rodzicom lub innym członkom rodziny, jednocześnie oczekując na pochwałę i ocenę. Jest też wśród badanych jedno dziecko, które nie lubi rysować, a swój wolny czas poświęca na zabawy z kolegami na dworze.

Niektóre dzieci niszczą swoje prace podczas rysowania czy malowania, ale zawsze podejmują próbę wykonania nowej pracy i wytrwale dążą do osiągnięcia zamierzonego celu. Z badań wynika, że ulubioną techniką plastyczną stosowaną z wielkim upodobaniem przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest rysowanie. Ponadto dzieci bardzo chętnie malują, wycinają i lepią. Czasem wykonują prace stosując technikę wydzieranki. Swoje prace plastyczne dzieci bardzo często zbierają i przechowują.

Rodzice dostrzegają, że sam akt tworzenia sprawia radość ich dzieciom. Są one wówczas ożywione, poruszone i zadowolone z siebie albo skoncentrowane i nastawione na określony wynik, którego uzyskanie daje dzieciom nie tylko radość, ale i odprężenie.

Rodzice znając zamiłowanie swoich dzieci do różnorodnych zabaw plastycznych, kupują im potrzebne materiały i przybory, szczególnie wtedy – kiedy są o to proszeni.

Dzieci uwielbiają zabawy plastyczne i swoje dzieła, ale nie zawsze lubią sprzątać po sobie. Połowa badanych rodziców z ubolewaniem stwierdza, że ich dziecko pozostawia bałagan po sobie i to nie tylko po rysowaniu, malowaniu, ale również po innych czynnościach.

W ciągu dnia dzieci mają przeciętnie około 3 godzin wolnego czasu, który najczęściej spędzają z mamą, a najchętniej z koleżankami i kolegami lub z rodzeństwem. Rzadziej w swoim wolnym czasie bawią się z ojcem, babcią i dziadkiem.

Generalnie wypowiedzi rodziców dotyczące sposobu spędzania wolnego czasu przez ich dzieci można podzielić na cztery grupy. Najpopularniejszą formą spędzania wolnego czasu

jest zabawa w domu z rodzeństwem i kolegami, czasem zwierzętami oraz gry komputerowe. Na drugim miejscu pojawia się zabawa z kolegami i koleżankami na dworze, spacer z psem, wyjście do parku, oglądanie programów telewizyjnych oraz czytanie książek, bajek i komiksów. Trzecią grupę stanowią jazda na rowerze i działalność plastyczna dzieci. W grupie czwartej pojawiają się różnorodne gry (w tym lego) i nauka. Jedno z dzieci swój wolny czas przeznacza na opiekę nad braćmi, przy czym rodzic nie określił czy jest to obowiązek, czy po prostu przebywanie z rodzeństwem, zabawa i opieka – jest dla naszego dziecka przyjemnością.

W trzeciej części ankiety poproszono rodziców o udzielenie dłuższej wypowiedzi na dwa pytania. Pierwsze z nich dotyczyło oceny rodziców uzdolnień plastycznych swoich dzieci.

Tab. nr 6. Jak Pani ocenia uzdolnienia plastyczne swojego dziecka?

Uzdolnienia plastyczne dzieci	wysokie	dobrze	niskie	brak
Ilość dzieci	35	42	4	9
%	38.9	46.7	4.4	10

Prawie połowa rodziców (46.7%) oceniła uzdolnienia swoich dzieci na poziomie dobrym, 38.9% rodziców uznało, że ich dzieci posiadają wysoki poziom uzdolnień plastycznych. Nieliczni rodzice (4.4%) stwierdzili, że ich dzieci prezentują niski poziom uzdolnień plastycznych. Trochę niepokojący jest fakt, że aż 10 % rodziców nie potrafiło ocenić poziomu uzdolnień plastycznych swoich dzieci – pisząc po prostu – „nie umiem określić” lub pozostawiając puste miejsce przy pytaniu.

Drugie pytanie otwarte skierowane do rodziców było następujące: „Czy według Pani Pańskie dziecko wykazuje zainteresowania plastyką (czym to się przejawia?)”.

Zdecydowana większość rodziców (73.3%) dostrzega u swoich dzieci zainteresowania plastyką i często opisuje, w jaki sposób (wg nich) te zainteresowania się przejawiają.

Przykładowe odpowiedzi rodziców:

-Bardzo dużo czasu poświęca na rysowanie. Uważam, że ma bardzo dużą wyobraźnię.

- Lubi rysować rzeczy, rośliny (szczególnie kwiaty), które widzi w naturze.
- Tak, nasze dziecko, oglądając książki (np. *Życie w oceanie* lub książki o prehistorii) zawsze usiłuje narysować to, co widziało w tych książkach. Kiedy wyjeżdżamy na urlop, po powrocie dziecko maluje swoje przeżycia.
- Tak, lubi malować, robi to spontanicznie, sprawia mu to przyjemność. Rysuje ładnie, ma wyobraźnię.
- Uczęszcza na kółko plastyczne. Chętnie rysuje, maluje, wycina.
- Sądzę, że jak na swój wiek rysuje dokładnie, starannie i realistycznie, ze szczegółami.
- Lubi plastykę w szkole, chętnie bierze udział w tych zajęciach.
- Kiedy rysuje, używa jasnych kolorów, które mówią o jej nastroju. Wycina z gazet różne postacie, kwiaty itp. I przykleja na kartce, tworząc różne kompozycje.
- Ma wyobraźnię, nikt jej do tego nie zmusza, może rysunki nie są ładne, ale coś w nich jest pięknego i innego.

Twórcza aktywność dziecka jest jego spontaniczną reakcją na otaczający świat.

Dzieci rysują, malują, wycinają czy rzeźbią, zupełnie swobodnie poszukując sposobów wyrażania swych przeżyć i obserwacji na miarę własnych możliwości rozwojowych. Rodzice stwarzają im do tego możliwości przez przygotowanie różnorodnych materiałów i narzędzi, przez życzliwą pomoc i okazywanie szacunku dla wykonanego dzieła.

Podsumowując możemy przytoczyć stwierdzenie H. Balińskiej, że „zapewniając dziecku prawidłowy rozwój emocjonalny, stwarzając mu odpowiednie warunki do pracy, wdrażając do aktywnego udziału w środowisku i kulturze, właściwie kierując czasem wolnym, przyzwyczajając do solidnej, zorganizowanej pracy, podtrzymując więzi koleżeńskie, wzmacniając autorytet domu i szkoły, kształtując postawy twórcze – uczestniczymy w sukcesie dziecka” (H. Balińska, 1987, s. 27).

Rysunki dziecka są bardziej objawem jego rozwoju umysłowego niż estetycznego oraz w większym stopniu uzależnione są od posiadanych spostrzeżeń, wyobrażeń i pojęć aniżeli od

wyobraźni wzrokowej lub zręczności manualnej. Małe dziecko bowiem rysuje przede wszystkim to, co wie, a nie to, co widzi (B. Hornowski, 1970, s. 80).

„Rysunek jest językiem graficznym, za pomocą którego dziecko wyraża swe myśli, zanim może to uczynić słowami. [...] Poza walorami ekspresyjnymi rysunek posiada pewną wartość komunikatywną i zawiera w sobie pewien kod. Kryje także zbiór znaczeń, które zasługują na rozszyfrowanie” (P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart, 1993, s. 15). Czy rodzice potrafią odczytać owe kody? Czy wszyscy rodzice są do tego przygotowani?

„Zadaniem rodziców jest racjonalne i poprawne stosowanie różnych zabiegów sprzyjających rozwojowi, wychowaniu i nauce dziecka. Nie wystarcza już tradycyjne sprawowanie funkcji przez matkę czy ojca. Potrzebna jest określona wiedza o rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym dziecka, o jego potrzebach i zainteresowaniach, o sposobach postępowania w organizowaniu pomocy w nauce” (H. Balińska, 1987, s. 23).

„Sztuka dla niektórych dzieci może być terapią, dla innych realizowaniem siebie i rozwijaniem talentów, ale dla wszystkich dzieci powinna być znakomitą zabawą” (A. Kalbarczyk, 2006, s. 11).

„Małe dziecko nie interesuje się zbyt długo własnym wytworem, a w pewnych sytuacjach zainteresowanie to kończy się z chwilą wykonania pracy. Dziecko pochłania sam proces działania twórczego. W procesie twórczym znajdują ujście pragnienia, fantastyczne marzenia, lęki, chęć mówienia o sobie. W trakcie działania twórczego rozładują się wewnętrzne stany napięć psychicznych poprzez etapy, ruchy, mimikę, gesty. W takim wypadku każdy proces twórczy staje się wartościowy dla rozwoju dziecka. Cenny jest zarówno ten, w którym powstają zachwycające, wielobarwne kompozycje, jak i ten, w którym powstaje produkt nadający się jedynie na makulaturę” (S. L. Popek, 2010, s. 185).

„Rodzina polska w dziedzinie kultury ma jeszcze dzisiaj wiele do przekazania młodemu pokoleniu. Bogate i żywotne są w niej wartości kultury polskiej, zwyczaje świąteczne, a i sam dom jest dla Polaków cenną wartością kulturową. Kulturotwórczą rolę rodziny polskiej skutecznie wspiera istniejąca w niej żywotna więź między pokoleniami” (L. Dyczewski, 2003, s. 6).

Osiągnięcie przez dziecko takiego rozwoju umysłowego, emocjonalnego i społecznego, jaki umożliwi mu czynny udział w życiu codziennym zależy od wielu czynników, w tym

zwłaszcza od warunków bytowych dziecka, zaangażowania rodziców w ich rozwój, rozwój zdolności twórczych dziecka.

„W reformie edukacyjnej przewidziano szeroko rozwiniętą współpracę szkoły z rodziną. Można ten fakt wykorzystać do zbudowania szkoły wysokiej jakości, szkoły, w której rodzice będą wspomagać działania edukacyjne nauczycieli, a nauczyciele będą wspomagać działania wychowawcze rodziców” (E. Kosińska, 1999, s. 7).

Wśród polskich teoretyków zajmujących się pedagogiką wczesnoszkolną fakt ten podkreśla Ryszard Więckowski. „Dziecko postrzegając w domu, w szkole, w środowisku społecznym różne fakty, zjawiska, różne zachowania itp., zaczyna stopniowo odczuwać, że „coś” jest dla niego ważne, a „coś” mniej ważne i te mniej ważne układają się w pewną hierarchiczną strukturę, tworząc indywidualny system wartości dziecka. Ta zaś z kolei ma istotny wpływ na rodzaje i formy jego zachowań edukacyjnych” (R. Więckowski, 1993, s. 181).

Rodzice są zainteresowani „dobrą” szkołą dla swojego dziecka, taką, która sprosta wymaganiom teraźniejszości i pozwoli na osiągnięcie sukcesów w dalszej karierze szkolnej.

„Szkoła może wspomóc rodzinę w systemie wychowawczym, ale jej nie zastąpi. Konieczna jest szeroko rozwinięta współpraca rodziców ze szkołami” (E. Kosińska, 1999, s. 5).

Podobne stanowisko prezentuje R. Więckowski – „W rozwoju dziecka w klasach początkowych szczególną rolę pełnią dwa środowiska – środowisko domu rodzinnego i środowisko szkolne. Efekty rozwojowe dziecka, rezultaty pracy wychowawczej są w istotnym stopniu uzależnione od harmonijnego współdziałania tych dwóch środowisk” (R. Więckowski, 1993, s. 189).

Jak widać, współpraca rodzicielska ze szkołą wymaga dobrej atmosfery i woli współpracy obu stron – obu środowisk wychowawczych. Z wielką odpowiedzialnością opowiadamy się za koncepcją partnerstwa rodziny i szkoły. Celem partnerstwa jest wspieranie dziecka w pełnym rozwoju jego potencjału i osiągnięciu wysokiej jakości życia przy jednoczesnym optymalizowaniu korzyści wszystkich partnerów tego procesu.

„W rodzinie nacisk położony jest na sferę osobistą i emocjonalną, w szkole – na ogólnie rozumiane uczenie. Wzajemne honorowanie tych funkcji jest warunkiem koniecznym partnerstwa pomiędzy rodziną i szkołą” (M. Mendel, 2000, s. 60).

Ich rolą jest również pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów, wspieranie w podejmowaniu działań twórczych, rozwijanie kreatywności oraz zaznajamianie z pożądanym społecznie systemem wartości.

Zakończenie

Twórcza aktywność dziecka jest spontanicznym, wręcz odruchowym reagowaniem na otaczający świat, w związku z czym należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie w szkole i w domu atmosfery twórczego wychowania. Twórczość plastyczna, obok mowy i pisma, jest sposobem wyrażania naszych myśli. Aktywność własna, a zwłaszcza ekspresja artystyczna, pozwala na zaspokojenie dążeń i pragnień, jest manifestacją jego stanów emocjonalnych i przeżyć.

Spontaniczna ekspresja dziecka jest jedną z jego potrzeb psychicznych: oddające się swobodnej twórczości w rysowaniu, malowaniu, rzeźbieniu, dziecko uwalnia się od napięć nerwowych, nawiązuje bliższy kontakt z nauczycielem, rodzicami i rówieśnikami, szuka samodzielnie środków wyrazu, odczuwa bezinteresowną radość w obcowaniu z pięknem kształtów i kolorów.

„Rodzina jest miejscem schronienia przed agresją i zewnętrznym zagrożeniem, grupą społeczną dającą poczucie bezpieczeństwa i oparcia w życiu, ale także „przestrzeń”, w której człowiek jest akceptowany takim, jakim jest, i może rozwijać się osobowościowo” (J. Mariański, 1997, s. 188).

Pod wpływem nieprawidłowych postaw dorosłych, np. w wyniku zbyt krytycznej oceny prac plastycznych dzieci, mamy często do czynienia z zahamowaniem twórczości plastycznej dziecka. Wychowanie twórcze zakłada podmiotowość dziecka, prawo do własnego widzenia, odczuwania i interpretowania świata. Nie tyle ważna jest przeszłość jednostki, ile jej aktualne zaangażowanie. Podstawą procesu wychowania jest w tym przypadku rozumienie dziecka, wczucie się w jego sytuację i przeżycia oraz zaufanie do jego potencjału twórczego.

„Nie tylko dziecko kształtuje swoją osobowość w rodzinie. Kształtują ją także rodzice w trakcie pełnienia ról rodzicielskich. Wychowywanie dziecka wzbogaca ich osobowość, dostarcza nowych doświadczeń społecznych nabywanych w interakcjach z dzieckiem i w kontaktach z instytucjami społecznymi współdziałającymi w jego wychowaniu. Rodzice, kształtując dzieci, w sposób niezamierzony kształtują siebie. Są zresztą rodzice, którzy w trakcie

wychowywania dziecka także w sposób zamierzony wychowują siebie” (M. Ziemska, 1975, s. 6).

Pragnę, ażeby myślą kończącą moje skromne opracowanie była wypowiedź jednej z matek, która w taki oto sposób ocenia działalność plastyczną swej córki:

- Ma wyobraźnię, nikt jej do tego nie zmusza, może rysunki nie są ładne, ale coś w nich jest pięknego i innego.

Bibliografia:

Balińska H., *Moje dziecko – dobry uczeń*, WSiP, Warszawa, 1987.

Cibor R., *Potencjał twórczy dziecka*, w: Dymara B., *Dziecko w świecie sztuki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

Cudak H., *Szkice z badań nad rodziną*, WSP, Kielce 1995.

Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.

Gajda J., *Telewizja, młodzież, kultura*, WSiP, Warszawa 1987.

Janowski A., *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Ossolineum, Wrocław 1980.

Jąder M., *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Kalbarczyk A., *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczne dla nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Kosińska E., *Rodzice a szkoła. Krótki poradnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 1999.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.
- Mariański J., *Przekaz wartości moralnych w rodzinie*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. Kryczka P., Wyd. KUL, Lublin 1997.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Michałowski S., *Pedagogia wartości*, Wydawnictwo Debiut, Bielsko-Biała 1993.
- Pielasińska W., *Ekspresja jako wartość w sztuce i w życiu młodzieży*, Warszawa 1983.
- Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Popek S. L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Popek S., *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985.
- Trojanowska-Kaczmarek A., *Dziecko i twórczość*, Ossolineum, Wrocław 1971.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D., *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Winiarski M., *Znaczenie rodziny w wymiarze indywidualnym i społecznym*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Wrzesień W., *Jednostka – rodzina – pokolenie. Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, WP, Warszawa 1975.

Tabele

Tabela nr 1. Jaki jest ulubiony przedmiot dziecka?

Tabela nr 2. Czy dziecko rysuje w domu? Jak często?

Tabela nr 3. Czy oprócz rysowania dziecko wykonuje prace inną techniką?

Tabela nr 4. czy rysowanie sprawia dziecku radość?

Tabela nr 5. Co dziecko robi w czasie wolnym?

Tabela nr 6. Jak Pani ocenia uzdolnienia plastyczne swojego dziecka?

BAŚNIE MAGICZNE I BAJKI ANIMOWANE W PROCESIE WYCHOWANIA*

Baśń wywodzi się z mitu. Bruno Bettelheim pisze „niektóre baśnie i opowieści ludowe wywodzą się z mitów, inne zostały przez mity wchłonięte. Jedne i drugie zawierają doświadczenia zgromadzone przez społeczność, która chciała przekazać mądrość przeszłości pokoleniom żyjącym i przyszłym” [Bettelheim 1996, s. 53]. W ten sposób baśnie stały się przekąźnikami kapitału kulturowego ludzkości, stanowią podstawę kapitału ludzkiego.

Baśń powstała jako odpowiedź pierwotnego człowieka na własny lęk, strach, przerażenie, ale także zachwyty. Wszystko to sprawiło, że personifikował otaczający świat. Człowiek wyjaśniał sobie wszystkie zjawiska, obdarzał ludzkimi emocjami gwiazdy, obłoki, przedmioty. Baśń miała za zadanie łagodzić okrucieństwo, pocieszać, uspokajać i wyjaśniać [Wortman 1958, s. 12]. Warto pamiętać, że początkowo baśnie przeznaczone były dla dorosłego odbiorcy. Miały charakter inicjacyjny, pomagały przejść w dorosłość, dopiero w formach złagodzonych i uproszczonych trafiły do odbiorcy dziecięcego. Na początku baśnie krążyły tylko w przekazie ustnym, minęło sporo czasu zanim zaczęto je spisywać.

Pojęcia „baśń” i „bajka”, wyodrębnione również jako bajka magiczna, bajka animowana lub alegoryczna nie są tożsame, chociaż obecnie pojęcia te są używane zamiennie. W encyklopedii znajdujemy określenie baśni, jako jednego z „podstawowych gatunków epiki ludowej, fantastyczna opowieść o nadnaturalnych postaciach, zjawiskach, zawierająca często naukę moralną. Baśń literacka jako zapisany i artystycznie ujednolicony odpowiednik baśni ludowej, upowszechniona głównie przez romantyków” [<http://encyklopedia.pwn.pl/>]. Natomiast bajka to „podstawowy gatunek ustnej twórczości ludowej, alegoryczna przypowieść, często z życia zwierząt o

* w zebraniu materiału uczestniczyła studentka seminarium magisterskiego pani Marta Kaczorowska

charakterze satyryczno-dydaktycznym, utwór narracyjny lub epigramatyczny, głoszący naukę moralną [tamże]. Jak widać zakresy obu definicji krzyżują się. W literaturze dziecięcej używa się terminu bajka, jako określenia całej grupy utworów, do której zaliczamy bajeczkę, bajkę wierszem, bajkę ludową czy baśń literacką.

Stefania Wortman uważa, że w literaturze funkcjonują dwa rodzaje baśni dla dzieci. Pierwszy z nich to baśnie wywodzące się z folkloru, i co ciekawe, nie tworzone z myślą o dzieciach, ale o dorosłych odbiorcach. Są to baśnie, które początkowo istniały tylko w przekazie ustnym, dopiero potem zaczęto je spisywać, co skutkowało regionalnym wzbogacaniem poszczególnych baśni i doprowadziło do tego, że istnieje kilka wersji tych samych historii. Baśnie literackie natomiast to baśnie wymyślane przez nieograniczoną wyobraźnię pisarza, w których, jeśli znalazł się jakiś motyw wywodzący się z folkloru, to był tylko inspiracją [Walczewska-Klimczak 1999].

Nie wszystkie jednak opowieści o fantastycznych bohaterach są baśniami, jeżeli opowiadanie nie tworzy swoistego świata magii to baśnią nie jest. W baśni wszystko jest uniwersalne, zarówno w warstwie czasu i miejsca akcji, jak również bohaterów, których nazwy wywodzi się od cech charakterystycznych, np. Czerwony Kapturek, Śpiąca Królewna a jeżeli bohaterowie mają imiona to są to imiona popularne [Chmura 2006].

Bajka magiczna, zdaniem H. Skrobiszewskiej, nazywana także fantastyczną, jest jedną z najpopularniejszych i najpowszechniejszych form opowiadań, charakteryzuje się wprowadzeniem w życie ludzkie czynników magicznych i nadprzyrodzonych, mogą także występować magiczne przedmioty, np. czapka niewidka, latający dywan, siedmiomilowe buty a bohaterowie mają nadludzkie właściwości fizyczne lub psychiczne [Skrobiszewska 1978, s. 22-23].

Analizę baśni magicznej przeprowadził Władysław Propp, który wyodrębnia baśń magiczną na podstawie rządzących nią praw a nie w oparciu o cudowność. Baśń magiczną charakteryzuje, zdaniem autora, tylko jej właściwa kompozycja. W baśni magicznej dla zawiązania akcji istotne są dwa elementy: pierwszy to nieokreślony czas i miejsce opowieści, co obrazuje pierwsze zdanie: dawno, dawno temu, za górami, za lasami...czy w pewnym królestwie..., akcja rozgrywa się gdzieś i kiedyś. Drugi

element to występowanie uniwersalnych postaci, zawsze aktualnych, z którymi czytelnik może się utożsamiać. W baśni obecne są dwa, trzy pokolenia i każda z postaci ma do odegrania swoją rolę, nie ma postaci zbędnych.

Po zawiązaniu akcji następuje właściwa, często bardzo rozbudowana, wejściowa opowieść. Po niej następuje nieszczęście, które inicjuje dalszą historię. Zamiast prawdziwego nieszczęścia może wystąpić brak, np. brak księżniczki, która gdzieś zniknęła. Zarówno nieszczęście, jak i brak, są powodem wyprawienia bohatera z domu.

Następną cechą baśni magicznej są typy bohatera. Bohater może być młody lub stary; bogaty lub biedny. Wśród nich wyróżnia się dwa podstawowe typy: bohater – poszukiwacz i bohater – ofiara.

O magiczności baśni decyduje także obecność donatorów, którym może być mówiące zwierzę, Baba Jaga, starzec. Funkcją donatora jest zazwyczaj obdarowywanie bohatera czarodziejskimi środkami lub pomocnikami albo wskazywanie drogi. W baśni ważną rolę odgrywają magiczne przedmioty i pomocnicy, którymi są zwierzęta, fantastyczne stwory, istoty posiadające niezwykle umiejętności, niewidzialne duchy itp. Natomiast magicznym przedmiotem może być wszystko i w każdej baśni jest on inny.

Następna charakterystyczna cecha to rozwiązanie – stoczenie walki, odnalezienie poszukiwanego przedmiotu, uwolnienie lub zabranie przemocą porwanej. Po rozwiązaniu Propp wyróżnia jeszcze komplikacje, które niekoniecznie są elementem stałym baśni magicznej.

Następnym elementem jest trudne zadanie, którego celem jest odstraszenie fałszywego bohatera, jak i przyciągnięcie i ujawnienie prawdziwego. To zadanie może stawiać, np. ojciec Królowny by sprawdzić, kto jest prawdziwym wybawcą jego córki. Motyw trudnego zadania, zdaniem Proppa, to najpopularniejszy motyw baśni magicznej. Po trudnym zadaniu następuje najczęściej ślub i wstąpienie bohatera na tron. Wydarzenie to często poprzedzone jest zmianą wyglądu zewnętrznego bohatera, np. poprzez kąpiel w mleku młodzienc staje się niebywale urodziwy [tamże, s. 87-122].

Oprócz stałych elementów kompozycji, baśnie magiczne wyróżnia język i styl; istnienie formuł rozpoczynających i kończących, kwestia potrojenia [w baśni wszystko jest potrójne] oraz jedność kompozycyjna [tamże, s. 125-129].

Grzegorz Leszczyński określił baśń magiczną jako „baśń prostych cudów”. To stwierdzenie zawiera w sobie wszystko, co w baśni magicznej ważne, czego czytelnik w niej szuka i oczekuje; wiara w możliwość przewyciężenia tego, co wydaje się niemożliwe, poradzenia sobie z własnymi lękami, zaistnienie prostego cudu. Autor zwraca uwagę, że w baśni magicznej opartej na kulturowych wzorcach ludowych, występują elementy irracjonalne, które są ważne dla dzieci dlatego, że odpowiadają na dziecięcą potrzebę zabawy na niby. Baśnie, zdaniem Leszczyńskiego oparte są na wzorcach archetypowych [Leszczyński 2005, s. 32-95]. Na potrzeby badań przyjęto, że baśń to utwór literacki charakteryzujący się obecnością fantastycznych bohaterów, natomiast bajka to krótkometrażowy film realizowany przede wszystkim techniką animowaną i przeznaczony dla dzieci.

Baśnie w procesie wychowania

W szerokim rozumieniu terminu wychowanie zawiera kształtowanie zarówno rozwoju umysłowego, jak i uczuciowego jednostki, ale także koncentruje się na sferze jej motywacji i konkretnych działań. Wychowanie w tym znaczeniu polega na kształtowaniu osobowości pod względem wszystkich cech jednostki. W wąskim ujęciu wychowanie rozumiane jest jako kształtowanie charakteru wychowanka, a przede wszystkim konstruowanie przeżyć emocjonalno-motywacyjnych, które pomogą w osiągnięciu postaw społecznie i moralnie pożądanых [Łobocki 2003, s. 32]. Wychowanie to proces wywierania wpływu na zmiany i przeobrażenia w osobowości i zachowaniu, szczególnie opinii, postaw i przekonań wobec siebie, innych ludzi i otaczającego świata. Antonina Gurycka określa wychowanie jako „dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych (...) wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniami poddawanego” [za Łobocki, 2003, s. 11]. W wychowaniu istotną rolę odgrywa ciągłość realizowanego przez poszczególne pokolenia systemu wychowawczego. Ciągłość ta jest warunkiem zachowania tożsamości kulturowej, zmniejsza naturalne napięcia międzypokoleniowe, staje się gwarancją pomyślnego rozwoju rodziny oraz wszystkich struktur społecznych, wreszcie całego narodu [Tyrała 2001, s. 111]. Wychowanie

cechuje intencjonalność, więc uświadomienie sobie celów i zadań, które chcemy osiągnąć. Proces wychowania powinien uwzględniać cechy, które wychowawca pragnie przekazać wychowankowi czyli uczciwość, sumienność, odpowiedzialność, pracowitość, życzliwość, umiejętność współżycia z innymi i radzenia sobie z własnymi problemami emocjonalnymi.

Baśnie mogą stanowić niezastąpioną pomoc w przekazywaniu tych wartości młodemu człowiekowi, szczególnie jeśli chodzi o utrwalenie wartości moralnych, estetycznych i poznawczych. Maria Tyszkowa uważa, że baśń jest elementem kultury, który przekazuje duchowość i moralność minionych pokoleń. Baśń „...jako jeden z podstawowych gatunków epiki ludowej utrwała w fantastycznej formie ludowe poglądy na stosunki międzyludzkie, przedstawia ideały dobra i sprawiedliwości oraz kryteria oceny ludzkich poczynań” [Tyszkowa 1978, s. 135]. Bruno Bettelheim w książce „Cudowne i pożyteczne: o znaczeniu i wartościach baśni” zwrócił uwagę na moralne znaczenie baśni w kształtowaniu osobowości dziecka. Zdaniem autora żaden inny utwór nie może równać się z możliwościami wzbogacenia wewnętrznego czytelnika z baśniami wywodzącymi się z kultury ludowej. Baśń jest sposobem na zrozumienie siebie w złożonym świecie. Jest także sposobem na wychowanie, bowiem baśnie w subtelny sposób, jedynie przez pokazanie konsekwencji, pokazują wartość zachowania zgodnego z wymogami moralnymi. Dzieci zdecydowanie łatwiej przyswajają sobie zasady i normy poprzez przykład widzialny i namacalny niż za pośrednictwem abstrakcyjnych pojęć etycznych [Bettelheim 1996, 23-24].

Wiele rodziców uważa, że dziecku należy pokazywać tylko jasną stronę życia, odwracać jego uwagę od wszelkich trosk i problemów. Tymczasem dziecko należy przyzwyczajać od najmłodszych lat do istnienia trudniejszej strony życia, ciągłego wyboru między skrajnymi wartościami, który charakteryzuje dorosłe życie. Trzeba więc oswajać młodego człowieka z problemami egzystencjalnymi, bo stanowią one istotę życia. Baśń pokazuje w zróżnicowany sposób nieuniknioną walkę z przeszkodami, trudnościami, którą, pokonując własne słabości i przeciwności losu, można wygrać [tamże, s. 28-29]. Tym samym rodzice nie powinni obawiać się baśni opowiadających o śmierci, samotności czy starości, ale zdawać sobie sprawę, że czytając taką baśń bezpośrednio konfrontują dziecko z tymi problemami.

Dla Jeana Piageta w teorii rozwoju moralnego istotą moralności jest szacunek dla zasad i reguł. Osiągnięcie tego szacunku możliwe jest na drodze poznania i przyjęcia ich za własne. Dziecko musi uwewnętrznić normy moralne, które obserwuje wokół siebie. Zdaniem Piageta dziecko nie rodzi się ani dobre ani złe, ale jest panem swego losu i od niego zależy, jakie będzie. Początkowo dziecko za niewłaściwe zachowanie uważa tylko te, za które poniesie konsekwencje, np. otrzyma karę, ważna jest dla niego konsekwencja a nie intencja. Dopiero w kolejnej fazie rozwoju dziecko ocenia swoje działanie na podstawie towarzyszących mu intencji [Piaget 1967, s. 88, 97-101]. A. Chojnicka proponuje analizę baśni w kontekście właśnie teorii Piageta, uważając, że **„jeżeli zasady moralne w baśni są adekwatne do zasad moralnych, którymi posługuje się dziecko – baśń może upewnić odbiorcę, że jego sposób wyprzedzający rozwojowo poziom dziecka, wtedy stymulują one odbiorcę i mogą przyspieszać proces moralnego rozwoju dziecka** [w Konieczna 2005, s. 42]. Czytając dziecku baśń, która prezentuje zasady moralne przypuszczalnie jeszcze dla niego nie zrozumiałe, wychodzimy mu naprzeciw i rozwijamy jego moralność. Piaget uważał także, że dziecko poznaje rzeczywistość za pomocą operacji konkretnych, szukając prostych związków przyczynowo-skutkowych w świecie, również w świecie fantazji. Wprowadzając dziecko w świat fantazji pozwalamy mu poznawać wzorce osobowe, a przez to prototypowe przejawy dobra i zła, uczymy różnych ludzkich zachowań, oraz co niezwykle dla wychowania ważne, konsekwencji określonego postępowania. Baśnie wyraźnie pokazują kogo i za co spotyka kara lub nagroda, a młody odbiorca zapamiętuje wartości karane i nagradzane [Och 2006]. Współistnienie w baśni dobra i zła to podstawowa reguła rządząca tym gatunkiem literackim. Baśnie uczą wybierać to, co dobre, wartościowe i szlachetne. Dziecko z łatwością wychwytuje różnice między dobrym a złym zachowaniem i zwykle to dobro jest dla niego atrakcyjniejsze, pomimo tego, że w pewnym momencie to zło zyskuje przewagę. Dziecko identyfikuje się z bohaterem pozytywnym, nie dlatego, że on zwycięża ale dlatego, że jest w jakiś sposób atrakcyjniejszy. Utożsamiając się z bohaterem pozytywnym odbiorca uczy się jego moralnego postępowania [Chmura 2006].

Bruno Bettelheim także podkreśla współistnienie w baśni postaci dobrych i złych, co ma za zadanie pokazać, że w życiu dobro i zło jest podobnie wszechobecne, a ta dwoistość jest przyczyną dylematów moralnych. Baśń uświadamia istnienie kary;

przeświadczenie o tym, że zbrodnia nie popłaca jest dobrym środkiem zapobiegawczym. Baśń zachęca do powinności moralnych poprzez pozytywnego bohatera, z którym dziecko się utożsamia, identyfikuje, przechodzi razem z nim wszystkie próby i cierpienia, żeby potem wspólnie tryumfować [por. Bettelheim 1996, s. 30-31]. Baśnie przedstawiają różnorodne wartości moralne, każda z nich w jedyny, niepowtarzalny sposób, dlatego ważne jest aby dzieci poznały jak najwięcej baśni²⁰⁰.

Rola baśni w wychowaniu estetycznym

Obok wspomnianych wartości moralnych i psychologicznych baśni należy także zwrócić uwagę na jej wartości literackie. B. Bettelheim zauważa, że oczarowanie, jakiego doznajemy czytając baśnie nie wywołują jej wartości etyczne czy psychologiczne a przede wszystkim - literackie: wywołuje je baśń jako dzieło sztuki²⁰¹ [Bettelheim 1996, s. 35]. Zdaniem J. Cieślakowskiego „estetyzację” czytelnik odnajdzie tylko w tych utworach, które są kilkupoziomowe. Dziecko początkowo uczestniczy tylko na jednym z tych poziomów, ale z czasem poznaje głębsze warstwy utworu. Może się okazać, że potrzebuje tyle czasu, że dopiero jako osoba dorosła powróci do lektury i wtedy zrozumie i odkryje nieświadomione znaczenia owej baśni [por. Konieczna 2005, s. 46]. M. Bachtin za estetyczne uważa tylko to, co jest sztuką, jego zdaniem baśń literacka ma wartość estetyczną tylko wtedy, gdy jej treścią jest „rzeczywistość poznania etycznego czynu, którą przedmiot estetyczny wchłania poznana już i oceniona i która poddaje intuicyjnej syntezie, indywidualizuje, konkretyzuje, wydziela i zamyka, czyli wszechstronnie formułuje za pomocą określonego materiału” [por. Konieczna 2005, s. 47]. Zdaniem S. Wortman baśni wprowadza dziecko w świat piękna, budzi w nim poczucie estetyki, uczy czerpać radość z kształtów i kolorów. Źródłem tego jest, przede wszystkim, tło i elementy dekoracyjne baśni. Piękny płaszcz Królewicza nie jest oznaką władzy ale działa na wyobraźnię dziecka swoją malowniczością i kontrastem do, równie malowniczych, łachmanów Kopciuszka. Podobnie jest ze skarbami, w baśni nie mają one wartości realnej, mają

²⁰⁰ „Opowieści z Narnii” są dla dziecka źródłem ładu, optymizmu i niezwyciężonej potęgi dobra; „Muminki” i ich świat przeżyć, pragnień, lęków pokazuje niepokoje egzystencjalne, fobie, lęki, rozdarcie pomiędzy potrzebą bezpieczeństwa a pragnieniem niezwykłych czynów, między strachem przed samotnością a potrzebą wolności i niezależności; „Bracia Lwie Serce” pokazują różnorodny sposób podejścia do śmierci [por. Papuzińska J., 1996, s. 12-13].

²⁰¹ Zwracają na ten aspekt uwagę: Jerzy Cieślakowski, Michał Bachtin, Stefania Wortman, Bogusław Żurkowski

wartości malarskie. Zauważmy, że nigdy to nie są pieniądze, ale coś co olśniewa blaskiem i kolorami – zieleń szmaragdów czy purpura rubinów [por. Wortman 1958, s. 44-45]. Autorka podkreśla także, że baśń jest często pierwszym kontaktem z literaturą, pierwszym stopniem wtajemniczenia w świat sztuki.

Bogusław Żurkowski zauważa, że normy smaku estetycznego dziecka łączą się z jego potrzebami rozwojowymi. Ma on głównie na uwadze potrzebę niezwykłości, cudowności oraz potrzebę zabawy. Dziecko obie te potrzeby zaspokaja poprzez baśń a ten rodzaj zabawy staje się wartością estetyczną, którą wywołuje warunek paidialności. Jakość paidei w utworach dla dzieci wyrażać się musi bogactwem fantazji, prostotą języka, naiwnością, sztucznością, spontanicznością i autodydaktyzmem [por. Konieczna 2005, s. 48-49]. Baśnie kształtują w dziecku poczucie piękna, wzbogacają wyobraźnię, sprawiają także, że uczy się ono dostrzegać piękno w pozornie zwykłych rzeczach. Baśnie przede wszystkim pomagają uruchomić dziecięcą wyobraźnię – obecne w baśni elementy fantastyczne, jak zamek Królowej Śniegu czy tajemnicze groty pobudzają fantazję, która sprawia, że każde dziecko ma swój własny obraz baśniowej krainy.

Baśń a kontekst poznawczy wychowania

Dziecięcą potrzebę poznania w dużym stopniu zaspokaja sztuka. Recepcja baśni poszerza przeżycia dziecka, otwiera nowy świat, budzi nieznane problemy i niepokoje. Nowe umiejętności, które nabywa to: myślenie intuicyjne, zdolność ujmowania ludzkich problemów i ujmowania zjawisk rzeczywistości bez konieczności ich pełnego werbalizowania i analizowania. Dziecko opanowuje rzeczywistość poprzez jej przetwarzanie w wyobraźni i w zabawie. Fantastyka baśni oraz zabawa dostarczają dziecku okazji do ujrzenia nowych, nieznanych aspektów rzeczywistości, pozwalają także chronić niedojrzałe struktury osobowości i gromadzić siły do opanowywania niezwykle złożonych problemów życia i świata wewnętrznych przeżyć [Skrobiszewska 1978, s. 142-143]. Baśnie ułatwiają także dziecięcemu odbiorcy poznawanie kultury. Młody człowiek zyskuje wiedzę na temat nie tylko swojej ale różnych kultur, ma możliwość wykształcenia różnych sposobów wartościowania swoich przeżyć i zachowań. Wczesne poznawanie kultury pozwala opanować systemy znaków, w rezultacie prowadząc do wzbogacenia zasobu słownictwa oraz symboli obowiązujących w kulturze. Na możliwości wykorzystania baśni w nauce języka zwraca uwagę E. Sabela, na przykładzie nauki języka dorosłych cudzoziemców.

Studenci, którzy znają język na poziomie podstawowym lubią rozmawiać z dziećmi, ponieważ ich język jest jeszcze prosty i zrozumiały dla początkujących [Sabela, internet]. ???s. 19 Dzięki baśniom czytelnik poznaje także tradycje kulturowe innych narodów a kontakt z różnorodnymi kulturami przyczynia się przede wszystkim do poszanowania i tolerancji dla tego co inne i zasadniczo różniące się [Konieczna 2005, s. 45].

Zarzuty pojawiające się wobec baśni, dotyczą kreowanie fałszywego obrazu rzeczywistości oraz propagowanie nieprawdziwych wiadomości o przyrodzie, wręcz o odwracanie praw fizyki. Zwolennicy baśni, w tym Stefania Wortman, twierdzą, że dziecko jest świadome tego, że to tylko fikcja, doskonale zna różnice pomiędzy nauką i fantazją, a dzięki tej znajomości potrafi także cieszyć się walorami baśni. Baśń nie przeszkadza w przyswajaniu wiedzy o prawach rządzących przyrodą. Mało tego, baśnie mogą być traktowane, jak uważa Agnieszka Chmura, jako element socjalizacji, przygotowania do życia w zbiorowości i do podejmowania zadań społecznych. W trakcie czytania baśni dochodzi do wspólnego zdobywania doświadczeń oraz wymiany informacji o sobie. Rodzice poznają zainteresowania i problemy dzieci a dzieci poznają swoje reakcje na sytuacje opisywane w baśni [Chmura 2006]. Jeśli rodzice czytający dzieciom baśnie zwracają uwagę na to, o co dziecko pyta, czy jest dociekliwe, czy istnieje historia lub motyw, o który dziecko prosi, by mu powtarzać, to istnieje wielkie prawdopodobieństwo lepszego poznania własnego dziecka i jego zainteresowań czy problemów.

Baśń a terapeutyczny kontekst wychowania

Terapeutyczne możliwości baśni odkrył Bruno Bettelheim, dla którego baśń oddziałuje na dziecko poprzez treści odkryte, z którymi dziecko ma kontakt bezpośredni, a także poprzez treści ukryte, które w zawoalowany sposób docierają do podświadomości dziecka. Dzieci nieustannie przeżywają wewnętrzne konflikty a baśnie pomagają rozwiązać je, ponieważ dostarczają symboli, które docierają do małego odbiorcy, powoli stają się zrozumiałe i docierają do jego świadomości. Bettelheim zaobserwował, że dzieci odbierają jedynie te treści, do których dojrzały, i które są w stanie przyjąć [por. Molicka 2002, s. 148]. Praca terapeutyczna z baśnią, zdaniem niektórych terapeutów, powinna rozpocząć się od rozpoznania, która baśń szczególnie interesuje

dziecko. Jeżeli domaga się ono ciągłego czytania tej samej baśni, oznacza to, że problem tam poruszony jest dla dziecka szczególnie ważny. M. Molicka podaje przykład „Kopciuszka”; jeżeli dziecko domaga się ciągłego czytania tej baśni może to oznaczać, że w jego rodzinie boleśnie doświadczany jest problem rywalizacji z rodzeństwem, że dziecko czuje się gorsze i poniżane. W bajkoterapii należy szukać baśni, w których, w pewien sposób, istnieje problem trapiący dziecko. Czytanie baśni, w których znajdują się takie motywy i symbole, pozwala je zrozumieć a wraz ze zrozumieniem znika lęk i czasami problem zostaje rozwiązany. Łatwo zaobserwować, czy udało się pomóc, ponieważ wraz ze zrozumieniem własnego problemu zainteresowanie baśnią słabnie [tamże, s. 150]. W ten sposób baśń służy także do diagnozy, poprzez podświadomy wybór ulubionego bohatera bądź historii baśniowej dociera się do prawdziwego problemu dziecka. Innym terapeutycznym sposobem wykorzystania baśni jest malowanie impresji po przeczytaniu lub wysłuchaniu baśni. W. Overdick proponuje malować swoje wrażenia, które ujawniają się w trakcie słuchania baśni. Powoduje to nie tylko ujawnienie problemów ale także poczucie, że podobnie jak bohater, czytelnik bądź słuchacz poradzi sobie ze wszystkim. E. Franzke proponuje przygotowywanie zakończenia bajek lub samodzielne układanie całych historii baśniowych. Jego zdaniem ta metoda jest projekcją lęków i sytuacji konfliktowych. Innym sposobem wykorzystania baśni w terapii jest terapia grupowa z użyciem baśni ale konieczny jest tutaj współdziałanie rodziców w sesjach terapeutycznych by mogli lepiej zrozumieć swoje dzieci [tamże, s. 152].

Możemy wyodrębnić następujące rodzaje bajek terapeutycznych:

- Relaksacyjną, której głównym celem jest uspokojenie dziecka
- Psychoedukacyjną, której celem jest wprowadzenie zmian w zachowaniu dziecka a dokładniej rozszerzenie możliwego repertuaru zachowań
- Psychoterapeutyczną, która zawiera niektóre elementy baśni i bajki psychoedukacyjnej a uzupełniona jest o dawanie wsparcia, co poprzez identyfikację z bohaterem i odwrażliwienie ma zbudować zasoby osobiste a tym samym spowodować redukcję napięcia. Celem tych bajek jest obniżenie lęku [tamże, s.153, 161, 170-171].

- Relaksacyjno-terapeutyczne.

Celem bajek psychoedukacyjnych i psychoterapeutycznych jest redukcja lęku powstałego w wyniku negatywnych doświadczeń bądź niewłaściwej stymulacji wyobraźni oraz **niezaspokojonych potrzeb. Niezaspokojone potrzeby mogą generować lęk, np. niezaspokojona potrzeba miłości rodzi lęk przed ciemnością czy pożarciem a niezaspokojone potrzeby miłości rodzi lęk przed odrzuceniem.** Należy odpowiednio dobrać treść bajki aby pomogła zlikwidować właściwy lęk.

Zdaniem M. Molickiej literaturę możemy wykorzystać w terapii w celu:

- Przekazania wiedzy
- Wzbogacenia doświadczeń
- Ukazywania innych wzorów myślenia, odczuwania, działania
- Pogłębienia samoobserwacji
- Nauczenia wzorów zachowania, które dziecku są niezbędne, gdyż uczą jakie wybierać cele i w jaki sposób je realizować
- Zwiększenia wachlarza sposobów radzenia sobie
- Dawanie wsparcia poprzez akceptację
- Kompensowania, czyli zastępczego zaspokajania potrzeb
- Relaksacji
- Odciążenia sytuacji tymczasowej, gdy nie ma on wpływu na sytuację
- Budowania zasobów osobistych czyli przysparzaniu wiedzy
- Spełnia też funkcję terapeutyczną [tamże, s. 126-130].

Współczesny pedagog musi zdawać sobie sprawę, jaką rolę odgrywają baśnie w kształtowaniu uczuć, wyobraźni, wrażliwości estetycznej dziecka, w uczeniu zasad moralnych oraz przekazywaniu wiadomości o świecie i kulturze. Świadczy o tym

między innymi ogólnopolska akcja pod nazwą „Cała Polska czyta dzieciom” propagująca czytanie dzieciom literatury dziecięcej przez rodziców, w szczególności baśni, które znajdują się na czele listy zalecanych książek.

Bajki animowane i baśnie filmowe czyli współczesna alternatywa dla baśni magicznej

Badania wykazały, że dziecko spędza przed telewizorem ok. 4-5 godzin dziennie, czyli tyle samo, ile przebywa w szkole. Leon Dyczewski jako powody takiego stanu rzeczy wymienia: naśladowanie rodziców i starszego rodzeństwa, możliwość zdobywania informacji o świecie, chęć towarzyszenia bohaterom ulubionych programów, treści do rozmów z rodzicami, rodzeństwem i rówieśnikami, ucieczkę od rzeczywistości w świat fantazji oraz atrakcyjność programów telewizyjnych [Dyczewski 2003, s. 162-164]. We współczesnym świecie dziecko jest otoczone przez pośpiech, nadmiar informacji, komputery i telewizję, czyli wszystko to, co niesie ze sobą postęp. Rodzice nie znajdują czasu aby być z dzieckiem, pomagać mu w rozwiązaniu jego problemów, wyjaśniać nurtujące go sprawy i zapominają o jego podstawowych potrzebach. Dzieci, pozostawione sobie, szukając towarzysza znajdują go w bohaterach programów telewizyjnych lub gier komputerowych [Chmura 2006]. Stacje telewizyjne wykorzystują ten fakt i starają się wychodzić naprzeciw dziecięcym oczekiwaniom. Obok telewizji publicznych emitujących programy dla dzieci powstały stacje emitujące tylko programy dla tego odbiorcy. Pierwszą taką stacją była dwunastogodzinna ATV Smyk a następnie przez platformy cyfrowe docierają do dziecięcego odbiorcy takie stacje jak Fox Kids (kierowana do dzieci już od 2 roku życia) Catoon Network, czy Mini Mini [Dyczewski 2003, s. 164]. Telewizja przyczyniła się do powstania nowego małego odbiorcy, który nie poszukuje już rzeczy ważnych i mądrych tylko modnych i nowych. Baśń zaadoptowano do nowej rzeczywistości, przerobiono tak, aby sprzedać ją współczesnemu odbiorcy. Skrócono baśń do głównej osi narracyjnej a wszelkie szczegóły, niuanse, które uczyły estetyki zastąpiono animacją – ruchomymi obrazkami. Baśń przerobiona na bajkę animowaną stała się instrumentem zagospodarowania czasu i sposób na walkę z nudą. Pomimo zmiany formy i przesłania bajka ciągle przekazuje wartości potrzebne współczesnemu odbiorcy. Bajka wpaja przekonanie, że najważniejsza jest konsumpcja, że trzeba podążać za tym co nowe i modne a przede

wszystkim - wystrzegać się nudy [Krajewski 2005, s. 132-133]. Baśń zamieniona w bajkę ciągle pozostaje medium przekazującym w ukryty sposób określone treści, pytanie dotyczy wartości tych treści i tego, czy są one we współczesnym świecie niezbędne²⁰².

Kino animowane oferuje dzieciom widowiskowe, dynamiczne, przyciągające publiczność obrazy, które jednak mogą wywoływać zagubienie i trudność w recepcji treści. Z bogatej oferty animacji, trudno wybrać to, co wartościowe a omijać to, co przynosi szkodę. Z jednej strony bowiem znajdują się pełne ciepła, wartości, znaczeń bajki Disney'a z drugiej natomiast młody widz ogląda sceny pełne okrucieństwa, w najlepszym razie bombardowany jest mnóstwem zbędnych informacji, bajek, które oprócz zabicia nudy niczego nie wnoszą. Współczesne pokolenie dzieci chętnie ogląda bajki, które w jakiś sposób oddają rzeczywistość, w której żyją. Popularnością cieszy się „Bob Budowniczy”, który jest profesjonalistą pomaga, buduje, remontuje, eliminuje szkody przy pomocy spersonifikowanych maszyn [Koparki, Spychacza, Walca, Betoniarki, Dźwigu]. Zdaniem G. Leszczyńskiego głównym morałem tej historii jest przekonanie, że „naszą elementarną powinnością jest sprawowanie władzy nad sobą i

²⁰² Polskie bajki animowane powstały głównie w dwóch wytwórniach: Studiu Małych Form Filmowych Se-Ma-For w Łodzi i Studiu Filmów Rysunkowych w Bielsku-Białej. Łódzkiej wytwórni powstały takie postaci, jak: Miś Uszatek, Kot Filemon, Pingwin Pik-Pok oraz bajki „Opowiadania Muminków”, „Przygody Misia Coralgola”. W Bielsku-Białej natomiast powstały: Bolek i Lolek, Reksio, Baltazar Gąbka oraz Kangur Hip-Hop. Hitem polskich ekranów była także wyprodukowana w Japonii „Pszczółka Maja”, sukces w dużej mierze zawdzięczając dubbingowi polskich aktorów. Wszystkie te bajki są powtarzane w telewizji publicznej mając ciągle swoją widownię a telewizja mając bajki nowoczesne nie rezygnuje ze starych. Stare bajki cieszą dzieci również dzisiaj a rodzice sadzając dziecko przed telewizorem wiedzą, że ta bajka nie zawiera przemocy, wulgaryzmów czy innych niepożądanych treści [http://wiadomości.polska.pl/specdlapolski/articla,Historia_polskich_dobranoczek/]. Nie można zapomnieć o najpopularniejszej na świecie wytwórni filmów dla dzieci Walta Disney'a i jego najpopularniejszych postaci Myszki Mickey i Kaczora Donalda. Wytwórnia Walta Disney'a wyprodukowała wiele znakomitych animowanych filmów pełnometrażowych, z których pierwszym była „Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków” z 1937r. niepowtarzalność filmów Disney'a polega nie tylko na niepowtarzalnej estetyce ale również na tym, że potrafił on przenieść cudowność baśni z wyobraźni na obrazy animacji nie gubiąc po drodze tego, co było w nich niepowtarzalne. Baśnie Disney'a przekazują dzieciom ważne dla nich wartości moralne, jak lojalność, sprawiedliwość, wzajemną pomoc. Wytwórnia zekranizowała „Kopciuszka”, „Śpiącą Królewnę”, „Pinokia”, „Kubusia Puchatka”. W latach 90-tych XX wieku Walt Disney wyprodukowało: „Piękną i Bestię” (1991), „Alladyna” (1992), „Króla Lwa” (1994), „Pocahontas” (1995), „Dzwonnika z Notre Dame” (1996), „Herkulesa” (1997), „Anastazję” (1997), „Mulan” (1998). Narracja w większości z tych filmów przyjęła od baśni, legend i mitów, co sprawia, że bajki te są uniwersalne i przekazują ponadczasowe wartości [http://turystyka.wp.pl]. następną po Disney'u wytwórnią filmów animowanych jest Warner Bros i kreskówki z serii Looney Tools (Zwariowane Melodie). W tej wytwórni powstały postacie Królika Bugsa, Strusia Pędziwiatra, Kaczora Daffy'ego, Porky'ego, kota Sylwestra czy Tweety'ego. Bajki te mają jednak swych krytyków, którzy zarzucają im agresję, przemoc, pościgi w których ciągle ktoś chce kogoś złapać, zabić, ustrzelić. Ale bajki te uczą bardzo ważnej cechy – mianowicie poczucia humoru, które związane jest z inteligencją człowieka.

otoczeniem – to ono jest warunkiem uznania, którym obdarzają nas inni, to ono czyni z nas bohatera” [2005, s. 135]. Bajka ta pokazuje dziecku, że w życiu ważna jest wiedza, doświadczenie, profesjonalizm, nie ma natomiast miejsca na fantazję i twórcze myślenie. Pokazuje prawdę o rzeczywistości, w której dziecko funkcjonuje, w której ludzie wymagają od siebie skuteczności działania, posiadania profesjonalnej wiedzy i doświadczenia a nie oryginalności, indywidualizmu czy poetyckiej wyobraźni. Jest to także bajka o roli technologii w naszym życiu, uczłowieczenie maszyn [przez nadanie im imion] oswaja z technologią, uczy, że wszystko można opanować [tamże, s. 136-137]. Współczesne postaci z bajek przedstawione są bardzo realistycznie, posiadają telefony komórkowe, komputery, wszystko co uwiarygodnia kreskówkę [„Listonosz Pat”, „Noddy”].

Współcześnie dzieci zdominowane są przez media, dużą popularnością cieszą się gry komputerowe. Na bazie gry video opracowanej przez japońskiego informatyka Satoshi Tajiri powstał serial rysunkowy „Pokemon. Złap je wszystkie”. Pokemony kształtują sposób odbioru świata różny od tego, w którym wychowali się rodzice obecnych dzieci. Dzieci coraz mniej chętnie oglądają bajki z pokolenia dziadków i rodziców, ponieważ one opowiadają o bohaterach z innej epoki. Pokemony opowiadają o świecie bliskim dzieciom, w którym przechodzi się przez kolejne etapy, tak jak kolejne poziomy gry. Pokemony to bajka pełna przemocy, która wywołuje wiele wrażeń, w tym negatywnych. Opisany jest fakt odwożenia dzieci do szpitala z atakiem epilepsji, którego dostały podczas oglądania ataku jednego z czołowych pokemonów Pikachu. Fakt ten zwiększył popularność serialu [<http://www.Pokemon.vir.pl/>]. Autorzy zajmujący się problematyką adaptacji współczesnych baśni zastanawiają się nad tym, jacy będą dorośli, którzy w wieku dziesięciu lat byli Pokemononiakami. Stawiają sobie pytania czy odbiorcy szokujących wrażeń, nie zawierających głębszych wartości, będą odczuwali wyższe potrzeby, pragnienia. Czy media spowodowały jego intelektualną, estetyczną i moralną degenerację? [Konieczna 2002].

Filmem animowanym, uwielbianym zarówno przez dzieci, jak i dorosłych, jest bajka o zielonym ogrze o imieniu Shrek. Film pod tym tytułem w reżyserii Andrew Adamsona oraz Vicky Jenson, określony został antybaśnią, ponieważ parodiuje tradycyjną baśń i jej bohaterów. Film ten niesie jednak istotne przesłanie, mówiące o

tym, że nie należy nikogo sądzić na podstawie wyglądu zewnętrznego. Oprócz tego przesłania, bajka tłumaczy dzieciom czym różni się prawdziwy Puchatek, czy prawdziwa Śnieżka od ich skomercjonalizowanych przyjaciół. Okazuje się, że dzieciom żyjącym w świecie, w którym baśń przeplata się z komiksem, gdzie trudno odróżnić Pinokia od Pokemona, nauka taka jest bardzo potrzebna [Konieczna 2005, s. 63]. W świecie Shreka spotykają się postacie z różnych baśni; pojawia się Pinokio, Wróżka-Matka Chrzestna, Kot w butach, Calineczka, Tomcio Paluch, Smoczyca i wiele innych. Każdy z tych bohaterów pokazany jest jakby w krzywym zwierciadle, jest trochę zaprzeczeniem samego siebie. Poprzez parodię klasycznego schematu baśni, twórcy filmu składają hołd temu, co w tradycyjnych baśniach najpiękniejsze.

„Shrek” rozpoczął nową erę w tworzeniu filmów animowanych. Po nim powstał cały szereg animowanych komedii familijnych, w których główną rolę odgrywają zwierzęta lub mówiące stwory. Przykładem takich filmów są „Epoka Lodowcowa”, „Madagaskar”, jednym z ostatnich „Sezon na misia”. Filmy te to nie tylko śmieszne historie o ludziach i zwierzętach, to bajki, które przekazują jednocześnie takie uniwersalne wartości, jak bycie sobą, prawdziwą przyjaźń a „Sezon na misia”, to piękna i mądra przypowieść o poszukiwaniu tożsamości [Lada 2007]. Różnorodność współczesnych bajek animowanych i kreskówek, ich odmienność od klasyki nie jest jednak oznaką, zdaniem Grzegorza Leszczyńskiego, degeneracji gatunku baśni. Kiedyś baśń a dziś kreskówka uświadamia dziecku istotę reguł rządzących światem, w którym żyje a tym samym przystosowuje do życia w nim. Można powiedzieć, że w baśni nic się nie zmieniło, zmienił się tylko świat, o którym ona opowiada oraz sposób opowiadania [Krajewski 2005, s. 139]. Współcześnie w świat wprowadza telewizja, komputer i bohaterowie kreskówek, programów i gier komputerowych, rzadziej rodzice, którym po prostu brak czasu na poczytanie baśni swemu dziecku.

Tradycja a współczesna kultura medialna, czyli połączenie baśni i filmu

Baśń filmowa jest połączeniem dwóch dziedzin sztuki-literatury i filmu. Anna Marzec tak definiuje baśń filmową: „Konwencja gatunkowa baśni filmowej polega na wykorzystaniu treści fantastycznych, nasyconych cudownością związaną z wierzeniami magicznymi. Znakiem rozpoznawalnym baśni filmowej jest bohater swobodnie przekraczający granice pomiędzy światem realnym a światem, w którym działają siły

nadprzyrodzone, niezwykle” [Konieczna 2005, s. 52]. W baśni filmowej najczęściej przedstawiona jest antropomorficzna wizja przyrody, by przybliżyć dzieciom otaczającą rzeczywistość przekonać do tego, że wszystko ma prawo do życia. Wyróżnikiem baśni filmowej jest to, że jest to opowieść widzialna, nie trzeba wyobrażać sobie bohatera i miejsca akcji, wystarczy patrzeć w ekran. Graficy komputerowi, scenarzyści, charakteryzatorzy robią wszystko, by aktora zmienić w elfa, Krasnoluda, nimfę a ze zwykłego miejsca na ziemi wyczarować Narnię, Śródziemie czy inną baśniową krainę. Dziecko nie ma problemu z odróżnieniem fikcji od rzeczywistości, uczy się tego na przykładzie baśni filmowej, bo film od razu komunikuje nieprawdziwość opowiadanej historii. Zaletą baśni filmowej jest opowiadanie zrozumiałych, skończonych historii, które nie pozostawiają niedomówień i niejasności. Przekaz jest być może uproszczony, nie zawiera opisów i komentarzy ale dzięki temu dziecko bez pomyłki odczyta informacje, bezbłędnie je przetworzy, zinterpretuje i wykorzysta w działaniu [tamże, s. 53-54]. Psychoanaliza mówi, że proces rozumienia filmu przebiega w sposób nieuświadomiony. Podczas tego procesu mechanizmy kontroli ulegają uśpieniu a główną rolę odgrywają emocje. Emocjonalny odbiór przekazu filmowego jest możliwy poprzez identyfikację widza z bohaterem filmu. Inni badacze są natomiast zdania, że emocjonalna recepcja filmu dokonuje się za pomocą wyobraźni. Widz wyobraża sobie świat oglądany na ekranie a na podstawie tych wyobrażeń doznaje określonych emocji. Baśń filmowa, podobnie jak baśń czytana utrwała pożądane wartości, takie jak sprawiedliwość, zwycięstwo dobra nad złem, dobroć oraz potrzebę więzi społecznych.

W dzisiejszym świecie film towarzyszy dziecku od najmłodszych lat a przez to stanowi istotny czynnik pozwalający poznać świat sztuki i kultury. Baśń filmowa przygotowuje młode pokolenie do odbioru o wiele trudniejszych przekazów kultury, między innymi sztuk teatralnych czy po prostu trudniejszych filmów fabularnych [Konieczna 2001]. Nie tylko dzieci korzystają ze słuchania czy oglądania fantastycznych historii, także dorośli czerpią korzyści z identyfikacji z bohaterem filmu, ze wspólnego przeżywania radości i smutków oraz ze świadomości, że cokolwiek się zdarzy i tak zakończy się szczęśliwie. Miłośnik filmu bez trudu odnajdzie tytuły wielokrotnie filmowanych baśni i bajek oraz przeróżne adaptacje motywów baśniowych, jak na przykład film pt. „Pretty Women”, który jest uważany za współczesną wersję Kopciuszka.

Niewątpliwie za nowoczesną baśń można uznać adaptację filmową ksiązek J. K. Rowling o Harrym Potterze. Dzieci pokochały Harrego od razu, bo jest to postać skrojona na miarę potrzeb współczesnego młodego widza. Przygody Harrego są baśniami dla dzisiejszych medialnych dzieci, przypominają gry komputerowe a przy okazji dają dzieciom tak wiele z tego, co oferuje baśń. Każde dziecko zetknęło się ze schematem, w którym bohater jest sierotą poniewieraną przez opiekunów, przyrodnie lub cioteczne rodzeństwo, który z pomocą wróżek, przyjaznych zwierząt pokonuje przeszkody i odmienia swój los. W „Harrym Potterze” można znaleźć elementy z „Opowieści z Narnii”, „Alicji w Krainie Czarów”, „Władcy Pierścienia” czy baśni o Brzydkim Kaczątku i Kopciuszku. Film po mistrzowsku wykorzystuje znany w literaturze dla dzieci motyw współlistnienia obok siebie świata realnego i świata niezwykłego, czarodziejskiego. Ewa Paczoska pisze: „współbieżność światów Mugoli (muggles) – czyli zwykłych ludzi, konsumentów, których stosunek do życia opiera się na zasadzie świętego spokoju – i świata czarodziejskiego, świata twórczości, została tu pokazana tak wyraziście chyba przede wszystkim dzięki temu, że o obu rzeczywistościach mówi się jakby tym samym językiem” [2002, s.]. Oba światy łączy bardzo wiele, Szkoła Magii i Czarodziejstwa oraz dom mugoli, w którym wychowywał się Harry, znajdują się w tym samym kraju, który istnieje naprawdę a ulica Pokątna, na której znajdują się sklepy tylko dla czarodziei, to jedna z ulic Londynu. Filmy o Harrym Potterze zawdzięczają swą popularność powtarzającemu się jak w grze komputerowej, schematowi: pojawia się zagadka, Harry ze swoimi przyjaciółmi, jak detektywi przystępują do jej rozwiązania, gromadzą dane, zbierają przesłanki, stawiają hipotezy, dochodzą do mylnego wniosku ale spekulując źle odczytanymi tropami dochodzą w końcu do ostatecznego rozstrzygnięcia, które zawsze jest nagłe. Kolejne etapy, kolejne lata nauki w Szkole Magii i Czarodziejstwa oraz rozwiązania kolejnej zagadki z kolejnej części rzeczywiście przypominają poziomy gry komputerowej, które gracz musi pokonać, aby móc grać dalej [Konieczna 2005, s. 39]. Książki i filmy o Harrym Potterze biją rekordy popularności mimo wielu stawianym im zarzutom. Bez względu na opinię krytyki, właśnie historie opierające się na zasadach gier komputerowych, docierają do młodego odbiorcy [Konieczna 2002].

Utwory baśniowe adoptowane przez kino są istotnym ogniwem łączącym tradycję kultury ze współczesną kulturą audiowizualną. Należy podkreślić za E. Konieczną, że w

czasach, gdy do grona odbiorców kultury wchodzi pokolenie urodzone w końcu XX i na początku XXI wieku, czyli pokolenie kształtowane przez massmedia, współczesna edukacja powinna opierać się na łączeniu tradycji kultury starej i nowoczesnej. Dzięki takiemu połączeniu dzieci w sposób im bliski będą poznawały ponadczasowe reguły życia, które znane były zawsze, nawet w epoce przedmultimedialnej [Konieczna 2001, nr 2].

Powstaje pytanie, co jest atrakcyjne dla współczesnych dzieci w baśniach, bajkach, kreskówkach? Jakie jest podejście rodziców do przydatności baśni w wychowaniu? Sondażem diagnostycznym przebadano stu trzecioklasistów ze szkół podstawowych [nr 6 i 58] w Bydgoszczy oraz ich rodziców. Badania wśród dzieci nasycały pewnych trudności przy uzupełnianiu zagadek, trudno było je nakłonić do cichego wypełniania kwestionariusza ponieważ zwykle z tryumfem wykrzykiwali odpowiedź. Pytania o sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci postawiono zarówno rodzicom, jak i dzieciom. Miało ono na celu sprawdzenie czy więcej dzieci lubi oglądać programy telewizyjne [więc także bajki] czy słuchać czytanych przez kogoś starszego bajek. W opinii rodziców dzieci przede wszystkim lubią grać w gry komputerowe i oglądać telewizję [30%]. Tylko jeden z rodziców napisał, że dziecko w wolnym czasie lubi uprawiać sport. Dzieci, pytane o oglądanie bajek animowanych w TV, w 95% odpowiedziały twierdząco, jedynie 5% odpowiedziało, że bajek nie ogląda. Duży wybór bajek i kreskówek na wielu kanałach telewizyjnych sprawia, że jest to łatwy i przyjemny sposób spędzania czasu. Dzieci chętniej oglądają bajki niż czytają same czy słuchają. Odpowiedzi dzieci potwierdzone zostały przez rodziców – 98% z nich zauważa, że dzieci lubią oglądać programy telewizyjne dla dzieci. Niesie to za sobą pewną konsekwencję: dzieci chcą opowiadać o tym co obejrzały, 84% rodziców twierdzi, że dzieci opowiadają im o tym, co obejrzały w telewizji, 12% rodziców nie uważa, by dzieci im opowiadały o obejrzanych programach a 4% rodziców nie wie, czy dzieci opowiadają czy nie. Można przyjąć, że to 4% rodziców jest przykładem na to, iż rodzice właściwie nie słuchają tego, co dzieci do nich mówią, jedynie udają zainteresowanie a w natłoku zajęć od razu o tym zapominają, nie zastanawiając się czy może w ten sposób dzieci chcą opowiedzieć o swoich problemach i lękach.

Trzecioklasiści zdecydowanie zadeklarowali, że dzieci w ich wieku wolą oglądać bajki w telewizji [64%] niż słuchać [2%] i czytać [2%]. 3% dzieci odpowiedziało, że każdy może woleć coś innego, bo to zależy od nich samych. 92% rodziców deklaruje, że wybiera dzieciom programy do oglądania w telewizji, 4% rodziców uważa, że nie jest to konieczne, 2% nie zwraca na to uwagi a pozostałe 2% nie ma na to czasu. 37% rodziców ogląda programy ze swoim dzieckiem, 63% czasami to robi. Możemy na podstawie tych deklaracji wnioskować o rozwiniętej kulturze rodzinnego oglądania telewizji w naszym kraju i o rozpowszechnionym tym sposobie spędzania czasu wolnego.

Natomiast dzieci uważają, że rodzice pozwalają oglądać im bajki i programy, które lubią [71%], 28% uczniów uważa, że czasami tak się dzieje, natomiast jedno dziecko odpowiedziało, że rodzice nie pozwalają mu oglądać ulubionych programów. Odpowiedź czasami, może sugerować, że są programy i bajki, których rodzice zabraniają oglądać. Dzieci prawie chórem odpowiadają, że rodzice pozwalają im oglądać to co chcą, więc rodzice są albo bardzo tolerancyjni albo bardzo powierzchownie interesują się tym, co dzieci oglądają w telewizji.

Zdaniem rodziców o popularności bajek animowanych decyduje atrakcyjny bohater [27%, w tym 16% rodziców chłopców i 11% rodziców dziewczynek], pozytywne przesłanie bajki [18%; 11% rodziców chłopców i 7% rodziców dziewczynek], estetyka bajki czyli kolorowe, piękne obrazy [16%; 5% rodziców chłopców i 11% rodziców dziewczynek] oraz łatwość i dostępność w odróżnieniu od książki [15%; 5% rodziców chłopców i 10% rodziców dziewczynek]. Ale zdaniem rodziców o atrakcyjności bajek decydują także akcje reklamowe [11%]. W opinii rodziców współczesne bajki animowane przedstawiają obraz świata, w którym dobro zawsze zwycięża [31%] oraz „świat jest dobry i sprawiedliwy” a „ludzie są albo dobrzy albo źli” [26%]. Są także rodzice, którzy uważają, że bajki pokazują, że „w życiu trzeba kombinować aby zostać kimś” i „świat jest zły, na każdym kroku czai się niebezpieczeństwo” [po 10%]. Natomiast żadne z rodziców nie wybrało odpowiedzi „wybieraj zawsze najprostszą drogę, żyj przyjemnie”. Te wybory mogą świadczyć o tym, że rodzice niekoniecznie znają dzisiejsze bajki. Klasyczne bajki pokazują, że świat jest dobry i dobro zawsze zwycięży ale obok nich jest wiele współczesnych kreskówek, w których podstawową

zasadą, jaką kierują się ich bohaterowie, jest zasada przyjemności. Rodzice oceniają współczesne bajki animowane jako przeciętne. Średnia 3,43 wskazuje, że uznaje się je za bardziej dobre niż złe.

Czytając dziecku baśnie możemy w dużej mierze decydować o wyborze tekstu czy melodią głosu podkreślać istotne w odbiorze treści, jednym słowem możemy manipulować odbiorem. Kwestią podstawową w tym względzie jest to, czy w ogóle bajki są dzieciom czytane. Na to pytanie 16% rodziców zadeklarowało czytanie bajek, 40% czasami czyta dzieciom, 22% kiedyś czytało, teraz już nie a 22% rodziców nie czyta dzieciom. W opinii dzieci tylko 18% rodziców czyta im bajki, natomiast 82% dzieci zadeklarowało, że rodzice im nie czytają. Być może jest to wynik tego, że dzieci jako trzecioklasiści nie przyznają się do faktu, że rodzice czytają im baśnie. Trudno określić wiek, do którego rodzice powinni czytać dzieciom, niemniej jednak 68% trzecioklasistów [9-cio latków] przyznało, że lubią i chcą, by ktoś im czytał baśnie. Natomiast 98% rodziców zadeklarowało, że zachęca dzieci do samodzielnego czytania. Konfrontując odpowiedzi dzieci i rodziców, należy jednak wierzyć dzieciom, rodzice chcieli chyba przedstawić się w lepszym świetle.

W opinii rodziców baśnie mają duże znaczenie w wychowaniu dzieci; 43% uważa, że rozwijają wyobraźnię dziecka [22% rodziców dzieci i 21% rodziców dziewczynek], wpajają uznanie dla takich wartości, jak dobro i sprawiedliwość [30%; po 15% rodziców chłopców i dziewczynek], wzbogacają język i słownictwo [28%; 15% rodziców chłopców i 13% rodziców dziewczynek]; kształtują poczucie piękna [7%], pozwalają oderwać się od rzeczywistości [15%], pozwalają poznać kulturę [5%] i zabijają nudę [3%]. Wyniki badań pokazują, że rodzice mają świadomość wartości, jakie zawierają baśnie i korzyści, które można z nich wynieść. Zdaniem 35% baśnie utrwalają pozytywne wartości, 13% uważa, że można baśnie wykorzystać w wychowaniu, natomiast 3% rodziców kategorycznie uważa, że to rodzice wychowują dzieci a nie książki. Zdaniem 98% tych samych rodziców klasyczne baśnie, jak „Kopciuszek” czy „Pinokio” są atrakcyjne także dla współczesnego pokolenia dzieci a 8% uważa, że współczesne dzieci potrzebują nowych motywów baśniowych. Rodzice uważają, że baśnie powinny uczyć dzieci tego, jak dobrze żyć [21%] i nie powinny pokazywać przemocy [15%]. 12% uważa, że powinny uczyć także, że na świecie istnieje także ból i

cierpienie a zdaniem 3% rodziców powinny pokazywać zasady rządzące światem. Natomiast nikt nie uważa, że powinny pokazywać tylko jasną stronę życia. Akcja „Cała Polska czyta dzieciom” została oceniona przez rodziców jako bardzo potrzebna [90%; 10% nie ma zdania]. Rodzice widzą pozytywne skutki czytania i słuchania baśni.

Stosunek dzieci do baśni w opinii rodziców i dzieci

Na pytanie, czy dzieci lubią słuchać baśni czy innych opowiadań 86% rodziców zauważa, że dzieci lubią słuchać baśni lub innych opowiadań, natomiast zdaniem 14% rodziców ich dzieci nie lubią słuchać baśni. 84% rodziców uważa, że ich dzieci samodzielnie czytają baśnie i opowiadania, natomiast 16% uważa, że dzieci nie czytają. Natomiast 68% dzieci lubi, gdy ktoś im czyta na głos, natomiast pozostałe 32% nie lubi głośnego czytania. Porównując odpowiedzi uczniów z odpowiedziami rodziców okazuje się, że rodzice nie czytają dzieciom, chociaż one lubią, gdy ktoś im czyta. 26% dzieci twierdzi, że rodzice nie czytają im bajek ale oni nie lubią czytania na głos. 15% zadeklarowało, że rodzice czytają im bajki i jednocześnie lubią to czytanie [tutaj jest 4% dziewczynek i 11% chłopców]. Jednocześnie nie ma wśród uczniów osoby, której rodzice czytają lub czytali bajki a ona nie lubiłaby tego.

Dzieci są przekonane o tym, że w ich wieku wszyscy lubią baśnie [77%], natomiast 18% uważa, że nie wszystkie dzieci lubią baśnie a 5% nie ma zdania na ten temat. Uzasadniając zdanie, dlaczego dzieci lubią baśnie, uczniowie podali następujące argumenty. Wśród chłopców, dlatego, że są ciekawe i interesujące; wciągające, dlatego jak ktoś zacznie czytać to chce ja skończyć; czasami śmieszne, potem interesujące a czasem groźne; animowane i śmieszne; pobudzają wyobraźnię, wciągają; miłe, straszne i przygodowe. Bajki są bardzo fajne i wszyscy je oglądają; są fantastyczne, np. zwierzęta gadają itd. Poznają różne dziwne rzeczy. Natomiast dziewczynki uważają, że dzieci lubią baśnie bo: są miłe w słuchaniu; fajne do czytania, można się przez nie nauczyć czytać; mają różne ciekawe historie i są kolorowe; czasem są smutne a czasem wesołe; niektóre mają kolorowe rysunki; niektóre są smutne, zabawne i opowiadające; baśnie są różne i można się wiele nauczyć od nich; one wypełniają wyobraźnię, pobudzają samopoczucie i niekiedy są straszne; pełno w nich fantazji i przedziwnych historii. Chłopcy, którzy uważają, że dzieci nie lubią baśni podają następujące argumenty: niektóre są nudne; są dla małych dzieci; to dla dzieci do 5 lat; nie lubią bo

dla nich są za długie. Dziewczynki, które uważają, że dzieci nie lubią baśni, podają następujące przyczyny: są nudne; dziecinne i niemodne; nudne, bo występują ciągle te same osoby.

Dzieci najczęściej lubią baśnie, bo są ciekawe, fajne, wciągające; powodują różne emocje. Natomiast nie lubienie baśni argumentowane jest nudą i tym, że dzieci są już zbyt „dorosłe”, by ich słuchać.

Wśród rodziców dzieci zrobiono ranking baśni z własnego dzieciństwa, które poleciliby swoim dzieciom. Najwięcej wskazań uzyskał Kopciuszek [16], następnie Pinokio [12], baśnie Andersena [12], dziewczynkę z zapalkami [9], Calineczkę [5], Baśnie braci Grimm[4], Królową Śnieżkę [3], Śpiącą Królową [3], Czerwony Kapturek [3], Kot w butach [3], Kubuś Puchatek [2], Cudowna lampa Aladyna [2], Królowa Śniegu [2], Księżę i żebrak [2], Mały Księżę [2] oraz po jednym wskazaniu m.in. Plastusiowy pamiętnik, Mała Księżniczka, Bajarka opowiada, Opowieści z Narnii, Niekończąca się opowieść, Brzydkie Kaczętko, Opowieść wigilijna, Jacek i Agatka.

Natomiast wśród bajek, które są dzieciom czytane uczniowie wymienili; Dwanaście złotych kaczek, Mikołajek, Wysoko w chmurach, Samoloty bojowe, Polskie skrzydła, Harry Potter, Hobbit. Dziewczynki wymieniły: Piękną i Bestię, Kubusia Puchatka, Calineczka, Kot w butach, Kopciuszek, Królowa Śnieżka. Jak widać chłopcy są współcześni. Zdaniem rodziców chłopcy spośród programów telewizyjnych najbardziej lubią oglądać Wieczorynkę, programy przyrodnicze, w następnej kolejności Ziarno, programy sportowe i bajki; natomiast dziewczynki także Wieczorynkę, programy przyrodnicze i bajki. Następnie filmy familijne, seriale, Ziarno. Dzieci pytane o to samo wskazały: chłopcy: Smurfy, Scooby-Doo, Ben 10, Gumisie, SpiderMan, Tom i Jerry; dziewczynki także wskazały na Smurfy, Gumisie, Scooby Doo, Odlotowe Agentki, Kubuś Puchatek. Zbiorowo najczęściej trzecioklasiści wybierali Smurfy, Scooby Doo, Gumisie, Tom i Jerry. Interesujące było, czy dzieci wśród wielu propozycji i nowości, które pojawiają się bardzo często, mają tytuły ulubionych baśni, do których wracają i które pamiętają. Chłopcy wymienili Królową Śniegu, 102 Dalmatyńczyki, Calineczkę, Dziewczynkę z zapalkami. Dziewczynki wymieniły Ołowianego Żołnierzyka, Dziewczynkę z zapalkami, Słowika, Strumień i Topola, Śpiąca Królowa. Wśród chłopców 13% nie wymieniło żadnego tytułu, wśród dziewcząt nie wymieniło baśni

6%. Wśród chłopców najczęściej wymieniano Harrego Poterra, Kota w butach oraz Opsie, który jeździł koleją. U dziewczynek najczęściej wymieniano Dziewczynkę z zapalkami, i Czerwonego Kapturka, Calineczka, Opowieści z Narnii, Czarodziejskie Krzesiwo, Mała Syrenka.

Przeprowadzono także wśród trzecioklasistów konkurs zgadywanek, zagadki miały na celu sprawdzenie czy dzieci znają klasyczne, sprawdzone baśnie. Okazało się, że najbardziej znaną wśród dzieci baśnią jest „Czerwony Kapturek” [72%; 35% chłopców i 37% dziewcząt], „Dziewczynka z zapalkami” [73%; 35% chłopców i 38% dziewcząt], „Królowa Śniegu” [40%; 15% chłopców i 25% dziewcząt], „Śpiąca Królowna” [30%; 18% chłopców i 28% dziewcząt], „O rybaku i złotej rybce” [64%; 29% chłopców, 35% dziewcząt], „Kopciuszek” [64%; 30% chłopców i 34% dziewcząt]. Zauważyć można, że płeć jest zmienną różnicującą znajomość baśni.

Druga część zagadki polegała na tym, że uczniowie mieli odgadnąć jacy bohaterowie znajdują się na przedstawianych ilustracjach, były to bohaterowie z kreskówek, jedna z baśni. Najbardziej znana była Will, jedna z głównych bohaterek bajki „W.I.T.C.H.” [71%; 33% chłopców i 38% dziewcząt]; znaną postacią były także Atomówki [62%; 30% chłopców i 32% dziewcząt], Pinokio [47%; 23% chłopców i 24% dziewcząt], znaną postacią z kreskówki był Johny Test, którego chłopcy lepiej znali niż dziewczynki [[32%; 20% chłopców i 12% dziewcząt], na koniec Dżepetto z Pinokia [14%; 4% chłopców i 10% dziewczynek]. Zgadywanki pokazały rzecz dziwną, mianowicie dzieci lepiej poradziły sobie z odgadywaniem cytatów, większe problemy sprawiły im tylko fragmenty „Królowej Śniegu” i „Śpiącej Królowny” niż z odgadywaniem ilustracji.

Podsumowując te badania możemy zauważyć, że rodzice stawiają siebie w lepszym świetle niż postrzegają to dzieci. Z wypowiedzi uczniów wynika, że rodzice rzadko czytają im baśnie czy cokolwiek innego. Zdaniem rodziców dzieci wolą oglądać telewizję, niż słuchać bajek i baśni. Kreskówki zdaniem rodziców są popularne ze względu na atrakcyjnego bohatera, estetyka, dostępność i pozytywne przesłanie bajki. Rodzice deklarują kontrolę tego, co dzieci oglądają w telewizji natomiast dzieci twierdzą, że mogą oglądać to, co chcą. Rodzice uważają, że klasyczne, znane baśnie także obecnie dzieciom się podobają i można je wykorzystywać, natomiast 8%

rodziców twierdzi, że potrzebne dzisiaj są nowe motywy. Dzieci w 68% twierdzą, że lubią gdy rodzice czytają im baśnie ale 98% lubi oglądać programy telewizyjne – jedno drugiemu nie przeszkadza. Dzieci znają stare, klasyczne baśni, jak i nowe kreskówki.

Wnioski są pozytywne:

Klasyczne, stare baśnie magiczne ciągle mają rację bytu, jeśli przypomnimy, że niektóre z nich liczą sobie ponad 300lat, to zrozumiemy jak cenne jest to dziedzictwo kulturowe. Wraz z rozwojem technologii powstały współczesne zastępniki baśni – kreskówki. Są one łatwiejsze w odbiorze, wnoszą nowe wartości ale mimo wszystko nie powinny baśni zastępować. Żadna kreskówka nie kształtuje wyobraźni dziecka tak, jak robi to baśń. W dużej mierze od rodziców zależy czy dzieci będą miały alternatywę – kreskówka czy baśń czytana przez rodzica, poświęcającego ten czas tylko dziecku.

Bajki i baśnie istnieją obok siebie, jednak jeśli chcemy świadomie używać ich w procesie wychowania, to trzeba to robić rozważnie, nie można narzucać dzieciom tytułów, które podobają się dorosłym. Dzieci same wybiorą historię. Nie zniechęcajmy się tym, że może to oznaczać cwieczorne czytanie tej samej baśni, raczej zastanówmy się nad tym, co w tej baśni jest takiego, co dziecko przyciąga. Dzieci potrzebują uwagi i miłości, baśnie mogą jedynie wspierać trud wychowania.

Bibliografia:

Bettelheim B., Cudowne i pożyteczne: o znaczeniu i wartościach baśni, 1996

Chmura A., Sprawcza moc baśni [w:] Edukacja i dialog, 2006, nr 3

Dyczewski L., Rodzina twórca i przekazicielem kultury, Lublin 2003

Konieczna E., Baśń filmowa jako pomost pomiędzy tradycją kultury a współczesną kulturą medialną [w:] Edukacja medialna 2001, nr 2

Konieczna E., Potter contra Pokemon. O problemie adaptacji w multimediami [w:] Edukacja medialna 2002/ nr 1

Konieczna E., Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni w edukacji filmowej dziecka w wieku wczesnoszkolnym, Kraków 2005

Krajewski M., Co się stało z baśnią: stare funkcje i nowe przesłanie (na przykładzie Boba Budowniczego) [w:] Kulturowe konteksty baśni. Rozigrana córa mitu, red. G. Leszczyński, Poznań 2005

Lada T., Sezon na misia [w] Tele tydzień 2007, nr 17

Molicka M., Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii, Poznań 2002

Och K., Baśniowe przygody uczą życia [w:] Edukacja i dialog, 2006, nr 3

Paczoska E., Za co (nie)lubimy Harrego Pottera. [w] Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku, red. Leszczyński G., Papuzińska J., Warszawa 2002

Papuzińska J., Dziecko w świecie emocji literackich, Warszawa 1996

Piaget J., Rozwój ocen moralnych dziecka, Warszawa 1967

Tyszkowa M., Baśń i jej recepcja przez dzieci [w] Baśń i dziecko, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978

ODDZIAŁYWANIA MUZYKOTERAPEUTYCZNE JAKO SZANSA BUDOWANIA RELACJI PODMIOTOWYCH W PRZESTRZENI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Problematyka poruszana podczas konferencji „SZANSE I ZAGROŻENIA W INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ”, która odbyła się 9 i 10 czerwca 2011r. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, WPA w Kaliszu stała się inspiracją do rozważań na temat roli oddziaływań muzykoterapeutycznych w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Obecnie w pedagogice obserwuje się tendencje odchodzenia od relacji dyrektywnych, w których nauczyciel autorytarny postrzega pedagogię w relacjach przedmiotowych, w kierunku relacji podmiotowych [M. M. Ptak, 2008, s.327-328]. Oddziaływania muzykoterapeutyczne stają się szansą dla ucznia i nauczyciela w traktowaniu siebie jako **pełnoprawnych uczestników (procesu edukacyjno-wychowawczego)**[A. Danilenko, A. Gierasiewicz, 2008, s. 299], stają się zatem szansą dla powstawania relacji podmiotowych, **uspójnionych osobowo-aksjologicznie** [M. M. Ptak, 2008, s. 328].

Jest to niezwykle ważne we współczesnym świecie, w którym tak istotny jest proces integracji europejskiej i wiążących się z nim przemian. Europeizacja, która jest wielopłaszczyznowym procesem, wnosi wiele sprzecznych dążeń między innymi w wymiarze społeczno-kulturowym [K. Wach, 2010, s. 195-207]. Aktualnie mocno zaznaczają się tendencje podważające podmiotowość jednostki: przyspieszenie cywilizacyjne i technologiczne, podążanie za pieniędzmi i w konsekwencji podporządkowywanie się osób wielkim korporacjom są przyczyną szeroko rozumianego konsumpcjonizmu, który zaznacza się jako wartość, szczególnie dla młodego człowieka. Konsumpcjonizm oznacza szczególną adorację dóbr materialnych. Tak w przeszłości, jak i obecnie, prestiż zależy od posiadanych przedmiotów – czyli insygniów, symboli wyższości nad drugą osobą. Korzystanie

z określonych usług i przedmioty stają się wyznacznikami odróżniania warstw społecznych, a także kryterium przewagi jednych osób nad drugimi, dlatego w funkcjonowaniu społecznym tak ważne jest zdobywanie, posiadanie. W tak rozumianym świecie <mieć> oznacza <być>. Relacja osoby z symbolami prestiżu jest niezwykle ważna – stąd przeznaczają się na nią czas oraz środki.

W związku z powyższym obserwujemy powszechne dążenia do minimalizowania relacji człowiek – człowiek, na rzecz relacji człowiek – przedmiot, czy też człowiek – przedmiot – człowiek. Przykładem - bardzo ważkim dla dwóch ostatnich z wymienionych relacji - jest korzystanie z przedmiotu, jakim jest komputer. Dla współczesnego człowieka komputer jest niemal niezbędny do funkcjonowania – w szkole wraz z programami edukacyjnymi staje się środkiem dydaktycznym, Internet stanowi cenną bazę danych (niestety czasem wykorzystywanych w nieuczciwy sposób w plagiatach, czy bezmyślnym przepisywaniu zadanych przez nauczyciela prac domowych). Komputer i Internet zapewniają rozrywkę, a także stanowią ważny środek komunikacji: powszechne stało się korzystanie z poczty elektronicznej, komunikatorów oraz blogów i portali społecznościowych; ludzie poznają się przez fora jednoczące ich pod względem zainteresowań i pasji, a także wspólną rozrywkę przy grach komputerowych.

Pomimo tego bogactwa możliwości wymieniać się informacjami oraz sposobów komunikowania się przez Internet, istnieją jego negatywne strony: komunikacja poprzez maszynę, jaką jest komputer jest znacznie ograniczona. Sygnały werbalne stanowią tylko 35% przekazu znaczenia społecznego sytuacji, niewerbalne – 65% [K. Hogan, 2010, s. 99]. Otoczenie odbiera człowieka nie tylko poprzez słowa, ale przede wszystkim poprzez komunikaty pozasłowne, jak ton głosu, wygląd, wyraz twarzy, ruchy i postawa ciała, kontakt wzrokowy, ubiór, zapach, dotyk, czy też kontekst sytuacji, w której odbywa się komunikacja [K. Hogan, 2010, s. 99, 104-105, 109-111]. Komunikacja przy pomocy Internetu nie zapewnia przekazu na wszystkich wymienionych płaszczyznach, dlatego jest w pewien sposób niepełna, można powiedzieć - okaleczona. Przykładowo gry komputerowe umożliwiają kontakt z odmienną rzeczywistością, ze światem wirtualnym, tworzonym tak przez autorów gier, jak i samych graczy. Jeśli gra toczy się w sieci - współgracze mogą rozmawiać ze sobą głosowo, a ich awatary mogą posiadać cechy, którymi nie dysponują oni w rzeczywistości. Rodzi to konflikt pomiędzy światem wirtualnym, a światem rzeczywistym. Świat gry komputerowej może stać się o wiele atrakcyjniejszy poprzez wirtualne przygody, wirtualnych przyjaciół i wirtualną komunikację –

- pozbawioną jednak wszystkich jej wymiarów, a przede wszystkim jej wymiaru realnego kontaktu z drugim człowiekiem twarzą w twarz.

Aktualny wśród dzieci i młodzieży problem uzależnienia od komputera i Internetu istnieje jako alternatywa do zabieganego świata rodziców, gdzie nie ma czasu na codzienną rozmowę z obopólnym zrozumieniem. Nikt nie jest w stanie zastąpić rodziców. Jednak w odpowiedzi na współcześnie pojawiające się tendencje braku kompetencji komunikacyjnych wśród dzieci i młodzieży, warto zaproponować muzykoterapię i jej oddziaływanie jako inspirującą opcję podmiotowego traktowania ucznia dla współczesnego nauczyciela chcącego stosować niniejszą metodę arteterapii. Szczególne miejsce muzykoterapii wyznacza wykorzystane medium, jakim jest muzyka. „W każdej kulturze ludzie doznają silnych emocji, gdy angażują się w muzykę – jest to dla nich zjawisko ważne i głębokie” [J. A. Sloboda, 2008, s. 29]. Walory terapeutyczne muzyki sprawiają, że można ją określić jako „rezonator wyzwalający uczucia”, „lekarstwo”, „pocieszenie” i „pomoc” [J. A. Sloboda, 2008, s. 31]. Podczas oddziaływań muzykoterapeutycznych stosuje się pomoc „w rozpoznaniu i zrozumieniu własnych emocji. Jeżeli emocje te stanowią w jakimś sensie dysfunkcję – nie są odpowiednie w danej sytuacji – terapeuci pomagają pacjentom zmienić sposób percepcji i uczucia związane z tą sytuacją. Tak więc w sposób intuicyjny ludzie stosują muzykę jako środek terapeutyczny” [J. A. Sloboda, 2008, s. 31].

Człowiek nie staje się podmiotem, kiedy jego relacja odnosi się do przedmiotu. Przedmiot nie ma mocy sprawczej, by uczynić człowieka podmiotem. Tylko drugi człowiek ma taką możliwość, ma taką moc. Tylko bezpośrednie spotkanie człowieka z drugim człowiekiem usuwa ograniczenia i daje pełnię procesu komunikacji poprzez możliwość kontaktu ze wszystkimi wyżej wymienionymi jej płaszczyznami.

Według I. Berlina podmiotowość wyrażają następujące słowa: „Chcę być kimś, a nie nikiem; tym, kto decyduje za siebie, a nie tym, za kogo decydują, samosteronym, a nie kierowanym przez prawa natury lub przez innych ludzi, jak gdybym był (...) niewolnikiem niezdolnym, by udźwignąć rolę człowieka” [I. Berlin, 2000, s. 197]. Podmiotowość zatem ma wymiary: interpersonalny – <być kimś>, można wytłumaczyć jako wartość istnienia siebie samego w kontekście wewnętrznego przekonania osoby; a także intrapersonalny - <być kimś> w kontekście drugiego człowieka, społeczeństwa i świata. Przekonania wewnętrzne o sobie samym w dużej części jednostka integruje ze środowiska zewnętrznego – najważniejszą rolę odgrywają tutaj rodzice, uznawane przez daną jednostkę autorytety, ale także na przykład rówieśnicy i ogólnie: społeczeństwo. Zatem

zarówno wymiar interpersonalny jak i intrapersonalny przekonań i wynikających z nich zachowań odnoszących się do podmiotowości jednostki w znacznym stopniu uzależniony jest od oddziaływań środowiska zewnętrznego na jednostkę. Zaznaczając ten kierunek przebiegu opisywanego zjawiska nie należy jednak zapominać o dwustronnej relacji środowiska i jednostki. W innym przypadku, jednostka byłaby postrzegana jako bierna, co wyklucza jej podmiotowość.

Podmiotowość jednostek uczestniczących w muzykoterapii jest zasadniczą kwestią w tego rodzaju oddziaływaniach. Według Światowej Federacji Muzykoterapii oddziaływania muzykoterapeutyczne stosowane są „w celu rozwoju wewnętrznego potencjału oraz rozwoju lub odbudowy funkcji jednostki tak, by mogła ona osiągnąć lepszą integrację intra i interpersonalną, a w konsekwencji lepszą jakość życia” [W. Szulc, 2005, s. 16-17]. Zatem – kierując się przytoczonym fragmentem - należy zauważyć, że lepsza jakość życia każdej osoby jest zależna od jej subiektywnych, wewnętrznych odczuć, które powstają w wyniku procesu integracji intra i interpersonalnych doświadczeń pod wpływem spotkań z muzykoterapeutycznymi oddziaływaniami. Oddziaływania zaś są niejako prowokowane poprzez muzykę i jej elementy oraz muzykoterapeutę, osobę/osoby biorącą/biorące udział w oddziaływaniach oraz grupę.

W procesie muzykoterapii muzykoterapeuta ma do dyspozycji szereg narzędzi, które umożliwiają i pomagają w budowaniu relacji podmiotowych.

Osoby uczestniczące w muzykoterapii muzykoterapeuta może traktować, jak klientów. Już samo słowo <klient> implikuje podmiotowość osoby, która przychodzi do terapeuty: to osoba „korzystająca z usług”, „załatwiająca sprawę”²⁰³; w odróżnieniu od <pacjenta>, który „zwraca się po poradę” i jest pod opieką²⁰⁴. Słowo <klient> wyklucza zatem podejście paternalistyczne w większym zakresie niż słowo <pacjent>, tym samym <klientowi> nadaje się większą samodzielność i wolność w podejmowaniu decyzji, nawet jeżeli terapeuta uważałby je za błędne. To godność drugiego człowieka i jej poszanowanie, wyznacza ten rodzaj zaufania, jakim terapeuta obdarza swojego klienta. Znana jest anegdota, w której obśmiana zostaje zbytnia chęć kontroli:

„Klient przychodzi do sklepu i prosi wątróbkę.

- Ależ wątróbka jest nieświeża – zapewnia rzeźnik.

²⁰³ Słownik języka polskiego, PWN, źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/klient>, dostęp: 17 IX 2011r..

²⁰⁴ Słownik języka polskiego, PWN, źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/pacjent>, dostęp: 17 IX 2011r..

- Poproszę zatem wątróbkę – odpowiada rezolutnie klient.
- Proszę spojrzeć – mamy świeże żeberka, kurczaki, serca wołowe – zachwala sprzedawca.
- Widzę, jestem zdecydowany kupić jednak wątróbkę.
- Ależ rozchoruje się Pan od tej wątróbki, nawet dobrze, że Pan o nią poprosił, zaraz usunę ją ze sklepu... - sklepikarz jest widocznie zdenerwowany.
- Bardzo Pana proszę o nadpsutą wątróbkę.
- Nasz klient, nasz pan – mówi zrezygnowany i zestresowany sprzedawca odważając nieświeżą wątróbkę. Klient płaci i zadowolony idzie na ryby, ze świetną przynętą w postaci nadpsutej wątróbki.”

Szacunek do decyzji klienta pozwala mu dokonywać własnych wyborów, a sam terapeuta często nie zna motywów klienta. Poza tym – klient ma prawo się uczyć – także poprzez błędy. Powstają zatem pytania: Dlaczego to terapeuta ma decydować, czego klient ma się nauczyć, a czego klient ma się nie nauczyć? Czy terapeuta ma oceniać, co jest błędem, a co nim nie jest? Tu pojawia się kolejne ważne pojęcie – jest nim pokora, która obok szacunku jest bardzo ważnym aspektem pracy każdego terapeuty, ponieważ nikt nie jest omnipotencjalny. Żaden terapeuta nie <siedzi w głowie> swojego klienta i nie może wiedzieć, do czego klientowi są potrzebne takie, czy inne decyzje – także te, które w rozumieniu terapeuty są błędne. Przyzwolenie na samodzielne decydowanie o sobie, czyli na wolność jednostki, jest - obok okazywania szacunku - zgodą na autonomię i ma swoje korzenie w ideach konstruktywizmu postmodernistycznego. Narzuca się w tym miejscu pytanie o granice wolności każdej osoby, ponieważ żyjemy w społeczeństwie, a to często sprawia, że „Wiara w wolność dziwnie przypomina iluzję”[M. Oufroy, 2009, s. 161]. Społeczeństwo narzuca nam pewne role, zachowania, maski, które są potrzebne, by w nim funkcjonować. Granicą wolności jednej osoby jest także wolność drugiej. I tak każdy ma prawo do ciszy - po godzinie 22.00 słuchanie głośnej muzyki może zakończyć się interwencją policji; próba samobójcza w naszym społeczeństwie uznawana jest za przejaw chorobowy (najczęściej przyczyną jest depresja) i dlatego osoby targające się na swoje życie są – jeżeli to możliwe – ratowane i leczone. Innymi wyznacznikami ograniczeń naszej wolności są na przykład prawa fizyki, ograniczenia umiejętności, wiedzy, doświadczenia, itd.. <Wolność>

zatem jest pojęciem dość względnym, jednak podmiotowe traktowanie umożliwia rozszerzenie poczucia wolności.

Podmiotowe traktowanie klienta jest równoznaczne z postawą akceptującą wypowiedzi klienta oraz z szacunkiem dla jego osoby, poglądów, uczuć, wrażeń, myśli, wyobrażeń, przekonań i spostrzeżeń, co z kolei przyczynia się do budowania poczucia bezpieczeństwa dla wyrażania przez niego konstruktów myślowych, jakim podlega. Jest to niezwykle ważne w procesie terapii, ponieważ poznawcza zmiana konstruktów może rozpocząć się od „przyjrzenia się” im. Na konstrukty systemu poznawczego składają się wiedza, przekonania oraz oczekiwania [P. E. Bryant, A. M. Colman, s. 141] – wszystkie one mogą być wyrażane podczas kontaktu człowieka ze sztuką, którą jest również muzyka: „ludzie od wieków sięgali po sztukę jako narzędzie poznania o wiele szerszego i głębszego niż poznanie naukowe czy nawet filozoficzne, gdyż nie jest ono ograniczone formalnymi wymogami ścisłości filozoficznej czy naukowej, ani też koniecznością przeprowadzania procedur dowodowych, których nikt od artystów nie wymaga, przedstawiają oni tylko swoją wizję rzeczywistości. Sztuka jest metadzieliną poznania w stosunku do filozofii - i oczywiście również nauki - inspirując do bardziej ścisłego poznawania świata” [J. Kossecki, 2005, s. 16].

Muzykoterapia umożliwia bezpieczny sposób uzewnętrzniania się klienta, przy czym ów proces należy rozumieć w zakresie intra i interpersonalnym. Uzewnętrznienie może więc dokonać się w aspekcie międzyosobowym oraz w aspekcie uzewnętrznienia myśli, cech czy przekonań będących wcześniej zakrytymi dla danej jednostki. Podmiotowe traktowanie klienta polega tutaj również na szacunku, co do wyboru treści, które klient chce ujawnić terapeutce, czy grupie i takich, które chce pozostawić dla siebie. Już sama możliwość dokonywania wyboru stwarza poczucie mocy, które przyczynia się do subiektywnego odczuwania swojej podmiotowości, dlatego też dobrze jest, jeżeli rozpoczęcie (cyklu) zajęć otwiera propozycja, by spisać zasady, jakie mają zapewnić poczucie bezpieczeństwa dla wspólnych działań w grupie – każdy może podać własną zasadę, dyskutować nad ich kształtem. Kiedy w grupie osiągnięty jest consensus – zasady zostają spisane i wszyscy podpisują się pod nimi, na znak gotowości przestrzegania ich.

Muzykoterapia umożliwia ekspresję tak w sposób werbalny, jak i pozastowny. Rozmowę terapeutyczną może równie dobrze zastąpić w pewnych przypadkach komunikacja pozastowna, na przykład mimika, gest, gestodźwięk, pantomima, ruch, taniec, improwizacja

wokalna, instrumentalna, wybór utworu lub piosenki (odzwierciedlającej nastrój, pragnienia, stan emocjonalny, wydarzenia, itp.). Za istotę uważa się tutaj już samą ekspresję treści. Ważnym i możliwym komunikatem jest cisza, która często bywa wyznacznikiem na przykład: stopnia integracji grupy, poziomu energii psychicznej, napięcia emocjonalnego, konfliktowości, refleksyjności, czy gotowości do podjęcia nowych propozycji muzykoterapeuty. Zajęcia muzykoterapeutyczne „odbywają się metodą intuicyjną i subiektywną” [P. Cylulko, 2000, s. 129], dlatego tak ważny jest aspekt umiejętnego empatycznego odbierania klienta/klientów przez muzykoterapeutę. Pozornie te same komunikaty mogą mieć zupełnie różne znaczenie i między innymi od doświadczenia, zaangażowania oraz empatii muzykoterapeuty zależy ich interpretacja i kolejne muzykoterapeutyczne oddziaływania.

Muzykoterapia może być bardzo różnie rozumiana, przez muzykoterapeutów i stąd mogą oni proponować odmienne działania – takie, w których swobodnie czują się klienci oraz takie, które ukażą ich zasoby. Umiejętne włączenie talentów, którymi dysponują uczestnicy, tak, by z ich zasobów korzystała grupa, jest jedną z istotnych kompetencji muzykoterapeuty. Ważnym jest, by próbować odnaleźć zasoby każdego uczestnika spotkania, o ile przyzwalają na to oni sami. Zasobami mogą okazać się umiejętność gry na instrumentach, twórcze myślenie, preferencje muzyczne, przekazywanie konkretnych informacji, wspieranie innych uczestników, czy „zarażanie” uśmiechem. Budowanie poczucia kompetencji oraz świadomości własnych zasobów sprzyja poczuciu bezpieczeństwa oraz ma aspekty integrujące grupę.

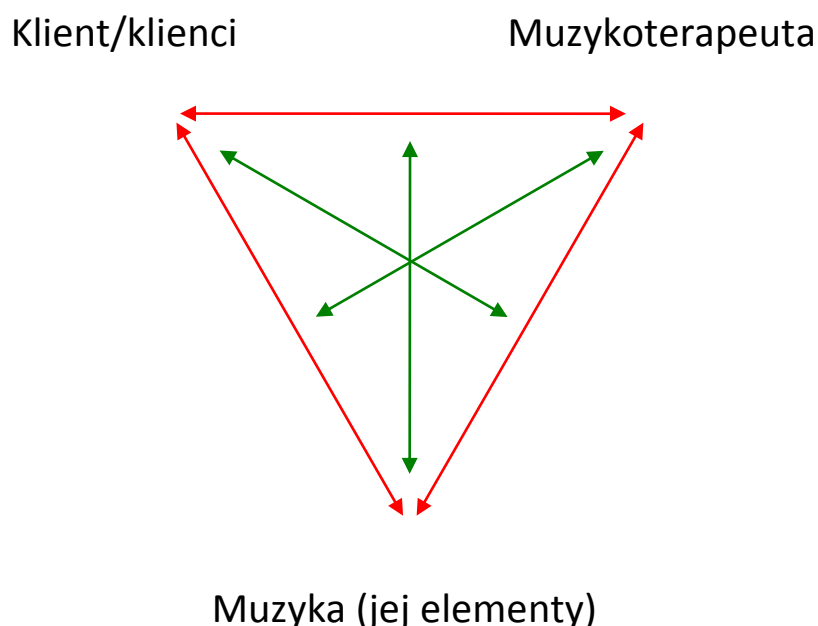
Muzyka i jej elementy w procesie muzykoterapii pełnią funkcję mediów, za pośrednictwem których są przekazywane, lub wyrażane jakieś treści²⁰⁵. Muzyka, jako dziedzina sztuki, już sama w sobie niesie przekaz – jest komunikatem człowieka/ludzi, do człowieka/ludzi. Muzyka jest tworzona przez szereg konkretnych osób, można wymienić kilka z nich: kompozytorów, aranżerów, instrumentalistów, wokalistów, dyrygentów. Każda z tych osób, biorąc udział w procesie tworzenia muzyki pozostawia ślad, który staje się swego rodzaju przekazem, komunikatem. Rola każdej z tych osób jest doniosła, ponieważ od każdej z nich, w liczącym się zakresie, zależy w jaki sposób dany utwór muzyczny zostanie odebrany przez słuchacza. I tak kompozytor zwykle określa najwięcej elementów dzieła muzycznego: wysokość dźwięków,

²⁰⁵ Słownik języka polskiego, PWN, źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/media>, dostęp: 18 X 2011r..

a więc melodykę, harmonikę; czas trwania dźwięków, a więc ich rytm i tempo, a także artykulację (sposób wydobywania dźwięków), która wraz z wyborem aparatu wykonawczego oraz dynamiką (głośnością brzmienia) również ma wpływ na barwę dźwięków, czyli kolorystykę. Aranżer może zmienić wszystkie wymienione elementy dzieła muzycznego, nawet w obrębie tej samej kompozycji, więc jego znaczenie jest również bardzo istotne. Kunszt wykonawców może zniweczyć lub uwznioślić wysiłki kompozytora i aranżera: u tej grupy osób bardzo ważne są umiejętności techniczne wytwarzania dźwięków, by uzyskać czystość intonacyjną i odpowiednią barwę; dźwięki mają pojawiać się w odpowiednim czasie i natężeniu. Biorąc pod uwagę wyłącznie wartości estetyczne utworu - wytworzenie się u słuchaczy emocji, będących wynikiem percepcji utworu muzycznego, zależy w równej mierze od zawartego w nim materiału dźwiękowego, jak i sposobu jego wykonania. „Poranek” z Suity „Per Gynt” E. Griega zagrany na rozstrojonych gitarach będzie brzmiał, jak kocia muzyka, a najwspanialsze dzieło dodekafonistów wykonane przez wirtuozów nie zrobi z niego utworu o wyrazie łagodnym i przyjemnym. Muzyka jest sama w sobie komunikatem niosącym treści pozamuzyczne, będące jednocześnie przekazami pozasłownymi i przez to wieloznacznymi, niedookreślonymi [H. Cesarz, 2003, s. 9]. Te aspekty muzyki, stanowią o jej upodmiotawiającym charakterze. Muzyka tworzy przestrzeń dla wyboru znaczenia symboliki, jaką przedstawia, dlatego trzeba liczyć się z zaskakującymi i nie dającymi się przewidzieć reakcjami i odczuciami. Zasadniczo wszelakie środki muzyczne podczas muzykoterapii stanowią pewien rodzaj dialogu z potrzebami i twórczym potencjałem klientów.

Muzykoterapia nie istnieje bez klienta/klientów muzykoterapeuty i muzyki lub jej elementów. Podmiotowość tej metody terapii przejawia się we wzajemnych wpływach i relacjach tych ingredientów muzykoterapii. Na rysunku 1. zaznaczono muzykę i jej elementy na dolnym wierzchołku schematu, ponieważ jest ona medium pośredniczącym w relacji pełnoprawnych uczestników, którymi są tutaj klient/klienci i muzykoterapeuta. Uczestnicy muzykoterapii są zatem aksjologicznie i osobowo tak samo ważni.

Rys. 1. Relacje i przebieg komunikacji w oddziaływaniach muzykoterapeutycznych



Źródło: opracowanie własne

Czerwone strzałki wyznaczają kierunki wzajemnych wpływów oraz kierunki przebiegów komunikacji ingredientów: klient/klienci wpływa/ją na osobę muzykoterapeuty, jak i na muzykę (na przykład tworząc ją podczas muzykoterapii, wybierając utwory do wysłuchania); muzykoterapeuta poprzez swoją osobowość oddziałuje na klienta/klientów, a także dokonuje doboru środków muzycznych – wpływa na to, jaka muzyka pojawi się podczas muzykoterapii; muzyka oddziałuje na klienta/klientów, a także na muzykoterapeutę. Także komunikacja międzyosobowa jest tutaj obustronna. Muzyka jako medium nie odbiera komunikatów – to klient/klienci i muzykoterapeuta mogą poprzez muzykę odbierać i wysyłać komunikaty. Wzajemne wpływy tworzą relacje pomiędzy ingredientami muzykoterapii (na schemacie to również czerwone odcinki). Zielonym kolorem oznaczono wpływy poszczególnych ingredientów muzykoterapii na relacje pomiędzy nimi: klient/klienci wpływają na relację muzykoterapeuty i muzyki (muzykoterapeuta powinien uwzględnić ten wpływ przy wyborze odpowiednich oddziaływań muzykoterapeutycznych); muzykoterapeuta wpływa na relację klienta/klientów do muzyki (m. in. poprzez techniki, a także swoją osobowość); natomiast muzyka wpływa na relację pomiędzy klientem/klientami a muzykoterapeutą (bardzo ważny jest tutaj aspekt zjawiska,

jakim jest projekcja – uczucia towarzyszące wybranej muzyce mogą być przeniesione na osobę muzykoterapeuty).

Na rysunku z przyczyn praktycznych pominięto bardzo ważny aspekt relacji klienta z grupą oraz relacji pomiędzy poszczególnymi członkami grupy. Nie można jednak zapominać, że oddziaływania muzykoterapeutyczne mają również na celu wytworzenie relacji w grupie i uczenia skutecznej komunikacji nie pozbawionej wymiarów podmiotowości. Często celem działań jest integracja poszczególnych członków grupy i nauka funkcjonowania w niej.

Spotkanie człowieka twarzą w twarz, komunikacja w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą, wspólne i twórcze działania w kierunku poznania się nawzajem oraz poznania siebie - są fascynującą podróżą. Kontakt międzypersonalny na poziomie rzeczywistym daje poczucie więzi i przynależności. To budowanie w człowieku fascynacji <bycia>, a nie koniecznie <posiadania>. Tak rozumiana muzykoterapia jest zaufaniem humanizmu, w którym delikatność i wrażliwość emocjonalna dziecka, ucznia, czy osoby dorosłej doznaje ukojenia i zrozumienia. Muzykoterapeuta, który dba o poczucie bezpieczeństwa klienta, by ten mógł wyrażać siebie, swoje emocje, fascynacje, frustracje, pomysły, spostrzeżenia, szukać granic swojej wolności, zdobywać poczucie sprawstwa i mocy..., buduje zdrowie społeczne. Spotkać się z drugim człowiekiem znaczy często: zobaczyć siebie w jego oczach. Realni ludzie posiadają wady i zalety – w całym spektrum znaczenia tych słów. Nie są oni doskonałymi awatarami, maszynami wykonującymi nasze polecenia, przedmiotami zaspokajającymi nasze potrzeby. Żyją, czują, oczekują, mają swoje marzenia i cele, mają swoje sukcesy i porażki. Każdy z nas jest realnym człowiekiem. Każdy z nas potrzebuje faktycznych spotkań. Współczesne dzieci i młodzież w sposób szczególny potrzebują, by pokazać im humanistyczną wartość ich podmiotowości, w sposób szczególny potrzebują, by ich jej uczyć, by dostrzegli ją w sobie i drugim człowieku. Oddziaływania muzykoterapeutyczne są doskonałą sposobnością do takiej lekcji życia.

Bibliografia:

Berlin I., *Cztery eseje o wolności*, tłum. D. Grinberg i in., , Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000

Bryant P. E., Dolman A. M. (red.) *Psychologia rozwojowa*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997

- Cesarz H., *Psychoterapeutyczna wartość referencjalnego znaczenia muzyki* [w:] „Muzykoterapia Polska nr3/4 (7/8), Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2004, s. 7-12
- Cylulko P., *Terapeutyczna funkcja muzyki w życiu niepełnosprawnego dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, 2000
- Danilenko A., Gierasiewicz A., *Przechodzenie od kontaktów podmiotowo-przedmiotowych do współdziałania podmiotów we współczesnej szkole* W: J. Modrzewski, M. J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.) „Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)”, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2008, str. 299-306
- Hogan K., *Psychologia persfajji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*, Czarna Owca, Warszawa 2010
- Kossecki J., *Metacybernetyka*, Wyd. b. d., Kielce-Warszawa 2005
- Oufay M., *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009
- Ptak M. M., *Relacje podmiotów w przestrzeni przywództwa edukacyjnego. Pedagogiczna rewitalizacja najistotniejszych wartości*, W: J. Modrzewski, M. J. Śmiałek, K. Wojnowski (red.) „Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)”, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2008, str. 325-349
- Sloboda J. A., *Wykłady z psychologii muzyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2008
- Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005
- Wach K., *Wokół pojęcia europeizacji*, W: "Horyzonty Polityki", nr 1(1), 2010

Małgorzata M. Ptak

„UCZYMY SIĘ CHWALIĆ

NIE CHWAŁĄC SIĘ”

Projekt warsztatów komunikacji interpersonalnej

dla uczniów klas szkoły podstawowej

ZREALIZOWANYCH PRZEZ MGR M.M. PTAK

W SZKOLE PODSTAWOWEJ

NA LEKCJACH WYCHOWAWCZYCH

SPIS TREŚCI:

SPOTKANIE I: EMPATIA - ĆWICZENIA NA ZAPOZNANIE SIĘ

Ćwiczenie 1. *Wzajemne poznawanie*.....

Ćwiczenie 2. *Chciałbym przedstawić*.....

Ćwiczenie 3. *Maszyna*.....

Ćwiczenie 4. Zamykające pracę z grupą – *Grupowy uścisk*.....

SPOTKANIE II: POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

Ćwiczenie 1. *Zwierzęta*.....

Ćwiczenie 2. *Filiżanki*.....

Ćwiczenie 3. *Określamy swoje cele*.....

SPOTKANIE III: POROZUMIEWANIE SIĘ Z INNYMI.....

Ćwiczenie 1. *Głuchy telefon*.....

Ćwiczenie 2. *Rysunek*.....

Ćwiczenie 3. *Aktywne słuchanie*.....

SPOTKANIE IV: POROZUMIEWANIE SIĘ Z INNYMI–cdn...

Ćwiczenie 1. *Aktywne słuchanie – uczucia. [GŁOS]*.....

Ćwiczenie 2. *Labirynt [SŁUCH]*.....

Ćwiczenie 3. *Łańcuch mimów. [WZROK]*.....

Ćwiczenie 4. *Bariery komunikacyjne*.....

SPOTKANIE V: JAK RADZIMY SOBIE ZE STRESEM?.....

Ćwiczenie 1. *Pomiar pulsu*.....

Ćwiczenie 2. *Na czym polega stres?*.....

Ćwiczenie 3. *Relaksujemy się.*

SPOTKANIE VI: CZY UMIESZ KORZYSTAĆ Z WŁASNEGO

CZASU?.....

Ćwiczenie 1. *Gospodarowanie czasem.....*

Ćwiczenie 2. *Moje myśli.....*

Ćwiczenie 3. Podsumowanie nabytych umiejętności – *niedokończone zdania..*

ZAŁĄCZNIKI.....

Umiejętność uczestnictwa w zajęciach grupowych jest symulatorem posiadanych umiejętności interpersonalnych. To, co dzieje się w grupie, w zespole klasowym, w grupach rówieśniczych ma znaczący wpływ na rozwój psychospołeczny uczniów – na każdym poziomie szkoły. Obecność w grupie, posiadane miejsce i wypracowana pozycja są dla młodego człowieka często pierwszym sprawdzianem odczuwania i rozumienia, czym jest zaufanie i bezpieczeństwo ze strony osób nie - spokrewnionych. Prawidłowe relacje osobowe w grupie są także determinantem aktywności społecznej, tak niezbędnej w dorosłym życiu. Propozycje zajęć dla nauczycieli oraz wychowawców mogą stać się wstępem dla innych spotkań warsztatowych, mogą stać się zajęciami uświadamiającymi obecność postrzegania i przestrzegania zasad prowadzenia zajęć nie tylko wychowawczych ale także dydaktycznych, i tych pozaszkolnych. To propozycje, ukazujące istotę, czym mogą być

spotkania z dziećmi i młodzieżą, w których dokonuje się nawiązywanie i konstruowanie wzajemnych relacji zaufania opartego na poczuciu bezpieczeństwa i dyskrecji.

Propozycje programowe mogą być zrealizowane w klasach szkolnych, choć najlepsze efekty osiągniemy w grupach 10 – 12 osobowych. Najważniejsza w tych ćwiczeniach jest refleksja uczniów na temat obecności zależności społeczno – kulturowych współtworzonych przez nich samych i w nich samych.

I spotkanie ma na celu wzbudzenie i uświadomienie celowości budowania wzajemnego zaufania, wsparcia, empatii opartej na poszanowaniu i godności każdego człowieka.

II spotkanie to ćwiczenia pogłębiające odczuwanie własnej wartości, bowiem uczeń o wysokim poczuciu własnej wartości umie podejmować dobrze przemyślane decyzje i sensownie zachować się w sytuacjach konfliktowych, a to kształtuje umiejętność oporu wobec wszelkich postaw patologicznych.

III i IV spotkanie – porozumiewanie się z innymi jest umiejętnością, którą człowiek kształtuje we wszystkich etapach rozwoju ontologicznego. Dla młodych ludzi umiejętność rozmowy z dorosłymi na drażliwe tematy uzależnień jest już sukcesem. Trudności w kontaktach z rówieśnikami w wyrażaniu własnych poglądów, zainteresowań i wartości, uległość na „nacisk” grupy rówieśniczej, a także uczucie skrępowania w różnych sytuacjach społecznych mogą doprowadzić młodego człowieka do zainteresowania się alkoholem i narkotykami. Umiejętność porozumiewania się młodych ludzi, kształtowana już przez rodziców wzmacnia poczucie własnej wartości i dojrzałości społecznej.

V spotkanie to ćwiczenia usprawniające starania radzenia sobie ze stresem. Umiejętność opanowania stresu emocjonalnego ma wpływ na mądre

zagospodarowywanie własnego czasu, na wyznaczanie realnych celów życiowych i pokonywanie zagrożeń wynikających z obecności patologii społecznych.

VI spotkanie uświadamia młodzieży, że wolny czas także można mądrze wypełnić. Umiejętność konstruowania celów (tych krótkoterminowych i tych przyszłościowych) można także osiągnąć sztuką zarządzania własnym czasem, tzw. czasem wolnym, w którym najpełniej realizują się pasje i dobrowolne zainteresowania. To one w największym stopniu decydują o treści marzeń zawodowych, rodzinnych czy kulturowych. To sztuka organizacji, którą warto kształtować przez cały okres edukacji szkolnej.

Na zakończenie uczniowie otrzymują 8 PATENTÓW NA LEPSZE ZAPAMIĘTYWANIE, jako propozycję wsparcia własnej pamięci i wykorzystania nieograniczoności wyobraźni.

Opracowane ćwiczenia i zaproponowane w w/w bloki tematyczne w postaci 1 godzinnych warsztatów mają najważniejszy cel: **wsparcie emocjonalne uczniów szkoły podstawowej przed rozpoczęciem nauki w nowej szkole, uświadomienie uczniom własnych uzdolnień i indywidualności oraz postrzegania przez nich nowo zdobywanej wiedzy nie w pryzmacie obowiązku lecz radości doświadczania „nowego” i przeżywania „nieznanego”.** Najpełniejszy efekt socjalizacyjno – edukacyjny nauczyciel osiągnie, realizując propozycje warsztatowe na początku roku szkolnego. Zajęcia nie tylko neutralizują stres nowego roku szkolnego, ale pozwalają wypracować wartości wspólnoty klasowej wśród uczniów nieznanymi sobie oraz uświadomić nauczycielowi potencjał (lub jego brak) w zakresie edukacji społecznej, coraz częściej decydującej o karierze zawodowej i życiowej.

SPOTKANIE I: EMPATIA

ĆWICZENIA NA ZAPOZNANIE SIĘ

Ćwiczenie 1. *Wzajemne poznawanie*

Wielkość grupy: do 30 uczniów

Czas: 10 – 20 min.

Pomoce: karty ćwiczeń: „POSZUKIWANIE MI PODOBNYCH”, długopisy;

Przebieg:

Każdy z uczestników otrzymuje kartkę z pytaniami i wyszukuje odpowiednie osoby zgodnie z zadaniami. (ZAŁĄCZNIK nr 1)

Ćwiczenie to uświadamia uczniom, że ich grupa ma wiele wspólnych zainteresowań, upodobań, są w wielu życiowych sprawach do siebie podobni, lecz nie tacy sami....

Ćwiczenie 2. *Chciałbym przedstawić...*

Wielkość grupy: do 20 uczniów

Czas: 20 minut.

Pomoce: niepotrzebne.

Przebieg:

Grupa dzieli się na pary. Jedna osoba z każdej pary opowiada drugiej przez kilka minut o swoim życiu, np. dlaczego bierze udział w tych zajęciach, gdzie i jak najbardziej lubi spędzać wolny czas, co ciekawego przydarzyło się w jej życiu.

Aby dowiedzieć się więcej, osoba słuchająca może zadawać pytania. Po kilku minutach następuje zmiana ról. Gdy druga osoba skończy mówić, pary przerywają rozmowy i ponownie tworzą dużą grupę. Wszyscy przedstawiają swoich partnerów, mówiąc, czego się o nich dowiedzieli.

Ćwiczenie to uświadamia uczestnikom, że należy umieć słuchać i umieć pytać, aby dowiedzieć się interesujących nas faktów biograficznych o uczniach stanowiących zespół klasowy; często sami uczniowie nie uświadamiają sobie znaczenia wiedzy o innych uczniach, która to wpływa na postrzeganie ich w sytuacjach szkolnych.

403

Ćwiczenie 3. Maszyna

Wielkość grupy: do 20 uczniów

Czas: 20 minut.

Pomoce: niepotrzebne.

Przebieg:

Dzielimy grupę na 5 – 8 osobowe zespoły. Zadaniem każdego zespołu jest zbudowanie maszyny, w której każdy uczestnik będzie stanowił jakąś część. Każdy element musi być połączony z innym, musi też wydawać się jakiś dźwięk. Współpraca poszczególnych części maszyny powinna być widoczna. Po określonym czasie zespoły demonstrują po kolei swoje „maszyny”.

Pytanie dla uczniów: Co wspólnego mają ze sobą maszyny i grupa?

Ćwiczenie 4. Zamykające pracę z grupą – Grupowy uścisk.

Wielkość grupy: do 20 uczniów

Czas: od 2 do 5 minut.

Pomoce: niepotrzebne.

Przebieg:

Uczniowie stoją w kole i kładą ręce na ramionach sąsiadów. Na dany sygnał wszyscy przesyłają sobie uścisk.

W takim grupowym uścisku uczniowie przekazują sobie wyrazy sympatii. Ćwiczenie to można przeprowadzić na zakończenie każdego spotkania.

SPOTKANIE II: POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

Ćwiczenie 1. Zwierzęta

Cel:

- rozwija samoświadomość
- ćwiczy umiejętność wyrażania pozytywnych odczuć z innymi osobami z grupy

Wielkość grupy: do 20 uczniów

Czas: od 30 do 40 minut.

Pomoce: kartka papieru, długopis

Przebieg:

Grupa siedzi w kole lub w luźnej grupie. Prowadzący rozdaje uczniom kartki i długopisy.

Na kartkach uczniowie przedstawiają siebie, jako zwierzęta, które posiadają takie cechy, jak rysujący je uczniowie. Nie należy używać pisma, słów...

Kiedy rysunek jest gotowy, kartkę należy złożyć tak by rysunek był niewidoczny i położyć go na podłodze.

Każdy uczeń losuje jeden rysunek – NIE SWÓJ.

Na wylosowanych kartkach uczniowie wypisują wszystkie cechy, jakie ich zdaniem posiadają przedstawione na rysunkach zwierzęta.

Uczestnicy kolejno pokazują wszystkim wylosowane rysunki i odczytują wypisane cechy. Grupa odgaduje autora rysunku lub zgłasza się on sam.

Wypisywane cechy mają być wyłącznie pozytywne. Po odgadnięciu autorstwa rysunek wraca do autora.

W zależności od nastroju w grupie można poszczególnym osobom odpowiadającym zadawać m.in. takie pytania:

- czy trudno było ci się zdecydować , jakie zwierzę najlepiej ciebie reprezentuje?
- czy trudno było odgadnąć autorów poszczególnych rysunków?
- czy takie ćwiczenie wpływa na twój pogodny nastrój?

Ćwiczenie 2. Filizanki

Cel:

- ćwiczenie mówienia dobrze o innych
- uświadomienie uczniom zależności między komunikatami pozytywnymi a szacunkiem dla samego siebie.

Wielkość grupy: do 20 uczniów

Czas: od 30 minut.

Pomoce: po jednej szklance dla każdego uczestnika oraz coś, czym można szklanki te napełnić, np.: woda, ryż, piasek.... ; muzyka relaksacyjna

8

Przebieg:

Prowadzący pyta uczniów czy mają trudności z mówieniem komplementów i reagowaniem na nie. Czas luźnej rozmowy.

Prowadzący odczytuje grupie poniższy tekst:

Wyobraź sobie swoje poczucie własnej wartości, jako szklankę. Kiedy jesteśmy z siebie zadowoleni, nasze szklanki są pełne, kiedy nie – prawie puste. Nasze szklanki mogą napełnić inni ludzie, mówiąc o nas dobrze. Z kolei my możemy napełnić ich szklanki mówiąc o nich dobrze. Jeśli nasze szklanki są prawie puste, nie mamy ochoty dzielić się ich zawartością z innymi. I przeciwnie, jeśli są pełne, chętnie dzielimy się ich zawartością. Szklanki innych opróżniają się, kiedy mówimy im rzeczy złe i bolesne. Jeśli będziemy ciągle opróżniać szklanki innych osób, nasze własne też nie będą napełnione. *Kiedy mówimy komuś coś dobrego, ale sami w to nie wierzymy, nie napełniamy jego szklanki. Człowiek ten słucha nas ze szklanką w wyciągniętej dłoni ale nic do niej nie wpada.*

Czy zdarza się, że wasze szklanki są tak pełne, że ich zawartość aż się wylewa?

Grupa rozmawia o usłyszanym tekście i pytaniu.

Każdy uczeń otrzymuje szklankę napełnioną do połowy ryżem, piaskiem, wodą...

Uczniowie rozchodzą się po sali i napełniają szklanki innych osób wypowiadając o nich pozytywne stwierdzenia i przesypując zawartość swoich szklanek. Przeznaczamy na to ok. 5 minut.

Podsumowanie:

Na zakończenie zadajemy uczniom pytania:

- *czy trudno było napełnić szklanki innych, czyli wypowiadać się pozytywnie?*
- *jeśli było trudno to dlaczego oraz jeśli nie to dlaczego?*
- *co odczuwaliście, gdy napełniano wasze szklanki?*
- *w jaki sposób możemy napełniać szklanki przyjaciół lub osób, których nie znamy zbyt dobrze czy członków naszej rodziny?*

Ćwiczenie 3. Określamy swoje cele

Cel: umiejętność ustalania realistycznych celów do osiągnięcia

Wielkość grupy: do 25 uczniów

Czas: 30 min.

Pomoce: karta „Określamy swój cel” (ZAŁĄCZNIK nr 2, 3).

Przebieg:

Prowadzący omawia z grupą kartę ćwiczeń „Określamy swój cel” przekazując następujące informacje:

- Cel musi być konkretnie nazwany, tak by można było odpowiedzieć: kto ma go osiągnąć, co i w jakim terminie?
- Wybrany cel zapisujemy używając czasowników opisujących działanie, takich jak: *napisać, rozwiązać, znaleźć, powiedzieć, wykonać, zbudować, uzyskać*; Nie należy używać czasowników, które utrudniają ocenę realizacji celów, takich, jak: *wiedzieć, rozumieć, docenić, uwierzyć*.
- Wypisane zamierzenia muszą być konkretne; np. jeśli zamierzamy się uczyć to nie obiecujemy sobie, że:
„Będę bardziej przykładał się do nauki” lecz „Będę 2 godziny dziennie przeznaczając na naukę”.

Jeśli właśnie zaczęliśmy biegać, nie stawiamy sobie za cel udział w maratonie po dwóch tygodniach biegania wokół bloku lub domku.

- Osiągnięcie wybranego celu jest o wiele łatwiejsze, kiedy mamy oparcie, zachętę ze strony innych ludzi. Zastanów się, co jest ci potrzebne do osiągnięcia wybranego celu. być może każdego dnia będziesz musiał przeznaczyć trochę czasu na jego realizację – może będziesz musiał zmienić grupę kolegów lub uzyskać pomoc ze strony konkretnych osób.
- **Wyobrażanie sobie, jakim i kim mogą być po osiągnięciu wybranego celu niezwykle ułatwia realizację polecenia!**

Następnie uczniowie samodzielnie wypełniają karty ćwiczeń.

W grupach 4 – 6 osobowych uczniowie omawiają wybrane cele i sposoby ich realizacji.

Warto po zakończeniu ćwiczenia poprosić jednego ucznia, by opowiedział przed całą grupą o tym, jak zrealizował swoje cele.

Podsumowanie:

Na zakończenie spotkania można zadać uczniom następujące pytania:

- czy ustalenie konkretnej daty ostatecznej realizacji celu ułatwia tę realizację?*
- jakie trudności muszą pokonać, aby zrealizować konkretny cel?*
- czy mogą liczyć na pomoc innych osób w trakcie realizacji własnych celów?*
- co by było, gdybyście nie zrealizowali swoich celów w ustalonym terminie?*

10

SPOTKANIE III: POROZUMIEWANIE SIĘ Z INNYMI

Ćwiczenie 1. Głuchy telefon.

Cel:

- uświadomić obecność zniekształceń informacji przekazywanej przez kolejnych nadawców tychże informacji;

Wielkość grupy: do 25 uczniów

Czas: 5 – 10 min.

Pomoce: niepotrzebne.

Przebieg:

1. Prowadzący dzieli grupę na 6 – 8 osobowe zespoły. Członkowie zespołów siadają w rzędzie.

2. Osoba siedząca jako pierwsza przekazuje szeptem osobie siedzącej za nią pewną informację, którą ta z kolei przekazuje następnej itd. Nikt poza osobą siedzącą bezpośrednio za nadawcą nie powinien słyszeć tej informacji.
3. Przekazywana informacja pochodzi od prowadzącego, który albo ją mówi pierwszej osobie z zespołu albo daje jej zapisaną na kartce.
4. Informacja powinna zawierać od 12 do 20 słów. Każdy może powiedzieć ją następnej osobie tylko jeden raz.
5. Gdy informacja dotrze do ostatniego uczestnika w rzędzie, ten wypowiada ją głośno lub zapisuje.
6. Porównujemy wersję pierwotną z ostateczną.

Podsumowanie:

- czy obie wersje różnią się słownictwem lub znaczeniem?
- co można zrobić, by informacja nie ulegała zniekształcaniu?
- co wpływa na znaczenie przekazu?
- jakie zjawiska społeczne są niezwykle podobne do przeprowadzonego ćwiczenia (plotka, kłamstwo, pomówienie) – działania celowe i nieświadome, czy można im zapobiegać, czy łatwo dostrzec?

Ćwiczenie 2. Rysunek

Cel:

- uświadomić uczniom obecność różnic między komunikacją jednokierunkową a dwukierunkową.

Wielkość grupy: do 24 uczniów

Czas: 30 min.

Pomoce: karta ćwiczeń RYSUNEK (ZAŁĄCZNIK nr 4), kartki, długopisy.

Przebieg:

1. Uczeń - ochotnik otrzymuje kartę ćwiczeń RYSUNEK
2. Jego zadaniem jest „opisać” słownie rysunek umieszczony na karcie ćwiczeń wyłącznie za pomocą słów. Pozostali uczniowie starają się sporządzić taki sam rysunek w górnej części otrzymanych kartek. Opisujący nie może posługiwać się żadnymi środkami niewerbalnymi (np. rysować w powietrzu). Uczniowie rysujący mogą poprosić o powtórzenie ale nie o wyjaśnienie.
3. Powtarza się punkt 2, z tym że tym razem uczniowie mogą prosić osobę opisującą również o wyjaśnienie. Rysunek sporządza się w dolnej części kartki.
4. Uczniowie porównują obie wersje z oryginalną.

Podsumowanie:

- która wersja przypomina rysunek oryginalny?

- dlaczego pierwszą część ćwiczenia określamy mianem „komunikacji jednokierunkowej”?

- druga część ćwiczenia opiera się na komunikacji dwukierunkowej. Który typ

komunikacji przyniósł lepsze rezultaty i dlaczego?

- *w jakim stopniu jasne były instrukcje osoby opisującej rysunek?*
- *co na podstawie tego ćwiczenia zaobserwowaliście w komunikacji?*
- *przeniesienie sytuacji z ćwiczenia na sytuacje dziejące się w szkole – lekcje prowadzone przez nauczyciela, odpowiedzi ustne ucznia zdolnego i nieprzygotowanego;*

12

Ćwiczenie 3. Aktywne słuchanie

Cel:

- **poznanie i ćwiczenie umiejętności aktywnego słuchania**

Wielkość grupy: do 25 uczniów

Czas: 30 minut

Pomoce: papier pakowy, długopisy, kartki.

Przebieg:

1. Prowadzący zadaje uczniom pytania:
 - skąd wiemy, że ktoś nas słucha?
 - pomyśl o osobie słuchającej; jakiej jej zachowania świadczą o tym, że jest ona dobrym słuchaczem?
 - kiedy jest nam trudno kogoś słuchać?
2. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi na papierze pakowym sporządza się listę pożądaných i niepożądaných zachowań podczas słuchania i umieszcza się ją w widocznym miejscu.
3. Uczniów dzielimy na 3 - osobowe zespoły. W każdym zespole jedna osoba zgłasza się na obserwatora.
4. Pozostałe dwie osoby wybierają jakiś temat, np. „**Gdybym mógł zmienić coś w domu, to zmieniłbym....**” i rozpoczynają rozmowę. Wywieszona lista stanowi w trakcie rozmowy punkt odniesienia.
5. Należy zmieniać role, tak by każdy uczestnik był przez pewien czas obserwatorem.

Podsumowanie:

Cała grupa dyskutuje o przebiegu ćwiczeń:

- *czy trudno być dobrym słuchaczem?*
- *czy korzystaliście ze sporządzonej listy pożądaných zachowań?*
- *jak można poprawić umiejętność słuchania?*
- *w jakich sytuacjach słuchać innych jest najtrudniej?*
- *jaka jest różnica między słuchaniem a słyszeniem?*

SPOTKANIE IV: POROZUMIEWANIE SIĘ Z INNYMI – cdn.

Ćwiczenie 1. Aktywne słuchanie – uczucia. [GŁOS]

W parach lub zespołach 4 – 6 osobowych jedna osoba opisuje np.:

- swoją drogę ze szkoły do domu
 - swój pokój
 - przepis na ulubione danie
 - jak należy przeprowadzić przegląd roweru po sezonie zimowym
- i ma zamknięte oczy, nie wykonuje najmniejszych ruchów, zachowuje kamienny wyraz twarzy i ręce ma założone za plecy;

Podsumowanie:

Przeprowadzamy poprzez zadawanie uczniom pytań:

- *czy słuchający zadawał pytania, dla uzyskania dodatkowych informacji?*
- *czy słuchający swoją postawą wyrażał zainteresowanie opisem?*
- *czy trudno było zapamiętać opis osoby opowiadającej?*

- *czy postawa i wyraz twarzy opowiadającego miał wpływ na odbiór opowiadania?*
- *dlaczego taka postawa opowiadającego była utrudnieniem?*

Każdy uczeń otrzymuje zdania, w których dopisuje zakończenia... [ZAŁĄCZNIK nr 5]

Następnie prowadzący na dużym arkuszu szarego papieru wypisuje powtarzające się odczucia w każdej podanej sytuacji, tworząc tym samym mapę odczuć. Można wspomóc się pytaniami:

1. *Dlaczego często jest nam trudno powiedzieć, jak się czujemy?*
2. *W towarzystwie jakich ludzi jest nam łatwiej wyrażać nasze uczucia?*
3. *W jakich sytuacjach zawartych w pytaniach pojawiło się najwięcej różnorodnych odpowiedzi?*
4. *Jeśli tak, to jak uczniowie to interpretują?*

Ćwiczenie 2. Labirynt [SŁUCH]

Uczniowie tworzą pary. W każdej parze osoba A zakłada osobie B opaskę na oczy. Zadaniem osoby B jest poprowadzenie długopisu przez narysowany na kartce labirynt. Osoba A udziela za pomocą słów osobie B wskazówek, nie dotykając jej, chyba że długopis znajdzie się poza brzegiem kartki.

Uczniowie otrzymują kartki z wyrysowanymi labiryntami [ZAŁĄCZNIK 6].

14

- *Czy instrukcje partnera były jasne?*
- *Czy łatwo udzielać było takich instrukcji?*
- *Czy denerwowało was udzielanie instrukcji?*
- *Czy przypominacie sobie sytuacje ze swojego życia, w których denerwowaliście się, bo ktoś nie mógł was zrozumieć?*

Ćwiczenie 3. Łańcuch mimów [WZROK]

4 – 5 uczestników wychodzi z sali na korytarz. Reszta grupy wraz z osobą prowadzącą wymyśla czynności, które uczestnicy będą naśladować, np. wykręcanie numeru telefonu po uprzednim odnalezieniu go w książce telefonicznej, kąpanie noworodka. Prosi się pierwszą osobę z korytarza i tłumaczy jej, co ma odegrać, po czym prosi się drugą osobę, która ogląda czynności wykonywane przez pierwszą osobę, a następnie powtarza je przed trzecią osobą poproszoną z korytarza itd. do czasu, aż wszystkie osoby z korytarza naśladowują tę czynność. Wtedy porównujemy ostatnią odegraną scenkę z jej oryginałem.

Ćwiczenie 4. Bariery komunikacyjne

Cel:

- pokazanie, że pewne słowa i zachowania wytwarzają bariery komunikacyjne
- wykorzystanie scenek do ukazania obecności barier komunikacyjnych

Wielkość grupy: do 25 osób

Czas: 5 - 10 min.

Pomoce: niepotrzebne

Przebieg:

1. Grupa jest podzielona na 3 - osobowe zespoły.

2. W każdym zespole dwie osoby prowadzą ze sobą rozmowę. Trzecia osoba też chce włączyć się do rozmowy i poczuć się członkiem grupy, ale rozmawiający starają się do tego nie dopuścić.
3. Ćwiczenie powtarza się, tym razem pozwalając trzeciej osobie na włączenie się do rozmowy.

Pytamy „włączonych” członków zespołu, jak się czuli, kiedy byli nieakceptowani lub akceptowani przez swoich kolegów? W jaki sposób wyrażała się ta akceptacja lub jej brak?

15

Wielkość grupy: do 25 osób

Czas: 30 min.

Pomoce: ZAŁĄCZNIK nr 7

1. Uczniowie dzielą się na pary, otrzymują karty BARIERY KOMUNIKACYJNE, jedna osoba w każdej parze będzie odgrywać rolę nauczyciela a druga ucznia.
2. Przez 10 minut pary przygotowują scenkę ilustrującą opisaną w karcie sytuację.
3. Pary odgrywają scenki przed całą grupą.

Jak czuliście się, kiedy was nie słuchano?

Jakiego typu komunikaty „niewerbalne” stosował nauczyciel a jakie uczeń?

Czy udało się znaleźć rozwiązanie problemu zadawalające obie strony?

Jak można ten problem rozwiązać?

SPOTKANIE IV: JAK RADZIMY SOBIE ZE STRESEM?

Ćwiczenie 1. Pomiar pulsu.

Cel:

- porównanie pulsu przed i po wykonaniu zadania matematycznego i na tej podstawie wyciągnąć wnioski na temat stresu.

Wielkość grupy: do 24 uczniów

Czas: 10 minut

Pomoce: kartki i długopisy

Przebieg:

1. uczniowie mierzą sobie puls na nadgarstku lub na szyi. Najłatwiej jest mierzyć puls przez 15 sekund i otrzymaną liczbę pomnożyć przez 4.
2. poczynając od liczby 1000 uczniowie mają zapisać na kartkach szereg liczb, z których każda jest większa od poprzedniej o 17. Czas: 5 minut.
3. po 5 minutach mówimy „stop” i uczniowie natychmiast powtórnie mierzą sobie puls, zapisują wynik i porównują go z poprzednim.

Kiedy puls uczniów był wyższy i dlaczego?

Czy zadanie było stresujące i dlaczego?

W jaki sposób twój organizm reaguje fizycznie na stres?

Ćwiczenie 2. Na czym polega stres?

Wielkość grupy: 25 uczniów

Czas: 30 min.

Pomoce: karty NA CZYM POLEGA STRES – SYTUACJE STERSUJĄCE [ZAŁĄCZNIK nr 8], długopis.

Przebieg:

Uczniowie podają przeżycia związane z silnym stresem, wypisane w karcie ćwiczeń NA CZYM POLEGA STRES; prowadzący zapisuje na dużym arkuszu odpowiedzi, tym samym pokazując obecnym uczniom, że wiele sytuacji jest wspólnych także dla ich rówieśników.

Ćwiczenie 3. Relaksujemy się

Cel:

- poznanie różnych metod pokonywania stresu

Wielkość grupy: do 20 uczniów

Czas: 45 min.

Pomoce: karta *RELAKSACJA* (ZAŁĄCZNIK nr 9), CD z muzyką relaksacyjną.

Przebieg:

Prowadzący wyjaśnia uczniom, że oprócz znanych sposobów rozładowywania stresu, jak: sport, prawidłowy tryb dnia codziennego, prawidłowe odżywianie: nabiał i owoce istnieją też umiejętności relaksowania się. Relaks stanowi bowiem uzupełnienie gimnastyki i właściwego odżywiania. Istnieje wiele sposobów relaksowania się, np. długie gorące kąpiele, czytanie, medytowanie. Jednym ze sposobów jest także udział w ćwiczeniu relaksującym, podczas którego następuje rozluźnienie mięśni i uspokojenie umysłu.

Po tym wprowadzeniu nauczyciel przeprowadza ćwiczenie relaksujące.

Podsumowanie:

- *Czy ćwiczenie przyniosło wam odprężenie?*
- *Jeśli nie, to jakie mogły być tego przyczyny?*
- *Czy ćwiczenia takie można przeprowadzać w domu?*
- *Czy macie swoje własne sposoby podobnej relaksacji?*

SPOTKANIE V: CZY UMIESZ KORZYSTAĆ Z WŁASNEGO CZASU?

Ćwiczenie 1. *Gospodarowanie czasem*

Cele:

- Postrzeganie własnego czasu w relacji do codziennych obowiązków
- Umiejętność prawidłowego ustalania hierarchii obowiązkowych czynności
- Poznanie strategii, które pozwalają lepiej wykorzystywać czas.

Wielkość grupy: do 30 uczniów

Czas: 30 min.

Pomoce: karty ćwiczeń GOSPODAROWANIE CZASEM (ZAŁĄCZNIK nr 10), kartki, długopisy;

Przebieg:

Nauczyciel wraz z uczniami redaguje i wypisuje na tablicy:

Czynności podstawowe	Czynności związane ze szkołą	Czas wolny
<ul style="list-style-type: none">• Jedzenie• Spanie• Higiena osobista• Kąpiel• Mycie zębów• Obowiązki domowe• Gotowanie	<ul style="list-style-type: none">• droga do i ze szkoły• odrabianie pracy domowej• nauka• obecność w szkole	<ul style="list-style-type: none">• oglądanie TV• gra w gry komputerowe• uprawianie sportu• czytanie

W odpowiednich rubrykach uczniowie dopisują czynności, które sami codziennie wykonują oraz przeciętny czas ich trwania.

Uczniowie starają się uszeregować czynności w kolejności od najbardziej do najmniej czasochłonnych.

Następnie szeregują czynności od najbardziej do najmniej lubianych.

Odpowiadają na pytania:

Czy najbardziej czasochłonne zajęcia są jednocześnie zajęciami najbardziej lubianymi?

Czy ulubione zajęcia zajmują dużo czasu?

Czy każdego dnia przeznaczacie tę samą ilość czasu na te same zajęcia, np. odrabianie pracy domowej?

Jak **ważny jest czas** dla sukcesów w nauce, każdy uczeń otrzymuje kartę METOD ZAPAMIĘTYWANIA – (ZAŁĄCZNIK nr 11)

19

Tym ćwiczeniem, obrazującym obowiązkowe zajęcia - postrzegane pozytywnie i negatywnie przechodzi do myślenia pozytywnego i negatywnego.

Ćwiczenie 2. *Moje myśli*

Cel:

- rozpoznawać myśli prowadzące do odczuwania stresu
- ćwiczyć zamianę stwierdzeń negatywnych na pozytywne

Wielkość grupy: do 25 uczniów

Czas: 45 min.

Pomoce: karty ćwiczeń MOJE MYŚLI (ZAŁĄCZNIK nr 11 - A) oraz MYŚL POZYTYWNE (ZAŁĄCZNIK nr 11 - B)

Przebieg:

Uczniowie wypełniają karty MOJE MYŚLI – koniecznie trzeba podkreślić, że chodzi o myśli a nie odczucia. Po wypełnieniu kart analizują swoje reakcje i oznaczają krzyżykiem te spośród nich, które uważają za negatywne a prowadzący zapisuje na tablicy, dlaczego myśli te były określane jako negatywne. Nauczyciel pyta uczniów o skutki takiego stylu myślenia (np. niska samoocena, stres, problemy w porozumiewaniu się z ludźmi).

Uczestnicy mogą odegrać scenki oparte na sytuacjach opisanych w karcie ćwiczeń MOJE MYŚLI.

Jakie myśli i odczucia towarzyszyły uczczeniom podczas odgrywania scenek?

W jaki sposób mogliby zmienić swoje nastawienie w tych sytuacjach na bardziej pozytywne?

Na kartkach uczniowie piszą:

Jestem w porządku , ponieważ...

a następnie podają 5 powodów, by dobrze o sobie myśleć, np.:

Jestem w porządku, ponieważ obchodzą mnie sprawy innych.

Jestem w porządku, ponieważ opiekuję się swoim psem.

Jestem w porządku, ponieważ dobrze gram w piłkę koszykową.

Uczniowie samodzielnie wypełniają kartę MYŚL POZYTYWNE.

Podsumowanie:

Czy trudno wam było zamienić zdania negatywne na pozytywne?

Czy myślenie takie towarzyszy sukcesom czy porażkom?

Ćwiczenie 3. Podsumowanie nabytych umiejętności –Niedokończona zdania

Wielkość grupy: do 25 uczniów

Czas: 20 min.

Pomoce: karta NIEDOKOŃCZONE ZDANIA (ZAŁĄCZNIK nr 12), kartki, długopisy, taśma klejąca.

Podsumowanie nabytych umiejętności i zaplanowanie ich wykorzystania mogą dla uczniów stanowić pierwszy krok w dalszym rozwijaniu umiejętności interpersonalnych.

Na tablicy prowadzący zapisuje listę niedokończonych zdań a uczniowie na kartkach dopisują zakończenia na kartkach. Kładą kartki na środku sali stroną zapisaną do dołu. Każdy wybiera jedną kartkę (nie swoją) i przykleja w dowolnym miejscu sali. Uczestnicy chodzą po sali i odczytują dokończenia zdań. *[Prowadzący pyta uczniów, czy łatwiej jest dopisywać dokończenia zdań na kartkach niż dopowiadać je ustnie?].*

Pozytywne informacje zwrotne

Cel:

- wymiana pozytywnych informacji zwrotnych
- wymiana ciepłych i przyjaznych uczuć.

Prowadzący poleca uczniom przyklepić sobie nawzajem do pleców kartki. Następnie uczniowie chodzą po sali i piszą po jednym pozytywnym zdaniu na każdej kartce. Zdania te mogą mieć związek z czymś, czego dowiedzieli się o danej osobie podczas warsztatów.

Na koniec uczestnicy odczytują zdania ze swoich kartek. Prowadzący zachęca, by zachowali te kartki na przyszłość.

BIBLIOGRAFIA:

- Gołębiak D. (2001) *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, WSiP.
- Szubrawski M. (2004) *Pamięć – trening interaktywny*, Łódź, wyd. "Ravi"
- Vopel W. K. (2001) *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Kielce, wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Jadczyk M (2001) *Interaktywne metody nauczania*, Toruń, wyd. BEA.
- Taraszkiewicz M. (2001) *Jak uczyć jeszcze lepiej*, Toruń, wyd. ARKA.

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK nr 1

POSZUKUJĘ PODOBNYCH DO MNIE....

- Znajdź kogoś, kto ma tyle samo sylab co Ty
.....
- Znajdź kogoś, kto dociera do szkoły w taki sam sposób, jak Ty
.....
- Znajdź kogoś o takim samym kolorze oczu, jak Twoje
.....
- Znajdź kogoś, kto lubi takie same potrawy, jak Ty
.....
- Znajdź kogoś o takich samych zainteresowaniach, jak Twoje
.....
- Znajdź kogoś, kto ma taki sam znak zodiaku, co Ty
.....
- Znajdź kogoś, kto ma rękę tej samej długości co Ty
.....
- Znajdź kogoś, kto ma drugie imię zaczynające się na tę samą literę co Twoje
.....
- Znajdź kogoś równego Ci wzrostem
.....

- Znajdź kogoś, kto lubi to samo jedzenie co Ty
.....
- Znajdź kogoś, kto śmieje się zaraźliwie
.....
- Znajdź kogoś o miłym uśmiechu
.....
- Znajdź kogoś, kto potrafi zwinąć język w trąbkę
.....

OKREŚLAMY SWOJE WŁASNE CELE

- Zapisujemy cele wraz z terminem realizacji
- Codziennie umacniamy się przekonaniu, że jesteśmy w stanie zrealizować
wybrany cel

- Stosujemy „ćwiczenia umysłowe” - koncentrujemy się na tym, co musimy zrobić lub powiedzieć dla osiągnięcia zamierzonego celu.
- Wykonujemy ćwiczenia fizyczne, prowadzące nas do realizacji zamierzonego celu.
- Dokonujemy podsumowania – po zrealizowaniu nadania dokonujemy oceny i wymyślamy dla siebie nagrodę za osiągnięcie sukcesu.
- W zależności od ilości czasu potrzebnego na ich realizację, dzielimy cele na trzy grupy:

1. **KRÓTKOTERMINOWE** – od jednego dnia do jednego tygodnia

2. **ŚREDNIOTERMINOWE** – od jednego tygodnia do pół roku

3. **DŁUGOTERMINOWE** – od pół roku do pięciu lat

Cele krótkoterminowe powinny być realne i nie wymagać dużych umiejętności.

MÓJ CEL

1. Krótkoterminowy i realny cel, który mogę zrealizować, to

.....
.....
.....

2. Cel ten chcę osiągnąć przed

Data:

3. Aby zrealizować ten cel, muszę

.....
.....
.....

4. Podczas realizacji celu mogę uzyskać pomoc od

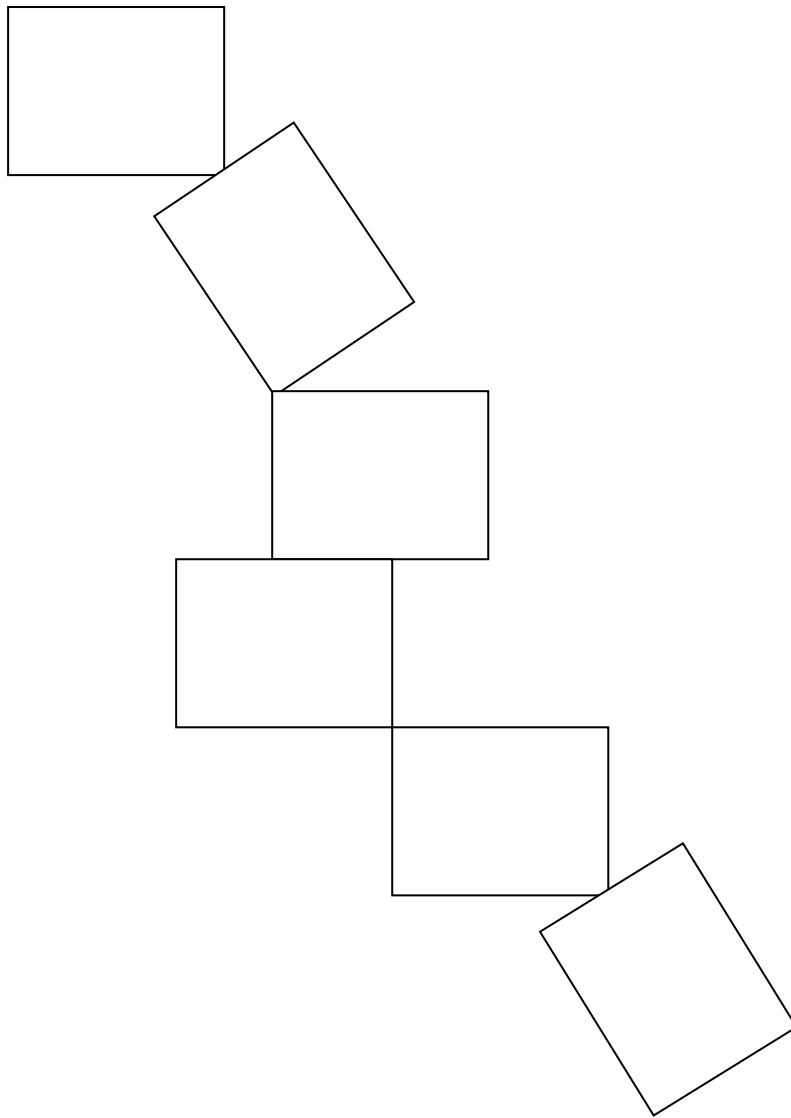
.....
.....
.....

Kiedy osiągniesz swój cel, podpisz się w tym miejscu:

.....
.....

RYSUNEK

- 1.** Przyjrzyj się uważnie poniżej kwadratowi. Twoim zadaniem jest wyjaśnić pozostałym osobom, w jaki sposób go narysować. Zaczynając od górnego kwadratu, opisz wszystkim po kolei, zwracając szczególną uwagę na ich położenie względem siebie. Nie wolno ci odpowiadać na żadne pytania.
- 2.** Twoje instrukcje są takie same, ale tym razem wolno ci odpowiadać na pytania grupy.



Dopisz zakończenia zdań zgodnie z własnymi odczuciami:

1. Kiedy muszę zabrać głos przed całą klasą, czuję się

.....
.....

2. Kiedy muszę porozmawiać z rodzicami, czuję się

.....
.....

3. Kiedy muszę poprosić nauczyciela o pomoc, czuję się

.....
.....

4. Kiedy jestem z przyjaciółmi, czuję się

.....
.....

5. Kiedy jestem sam, czuję się

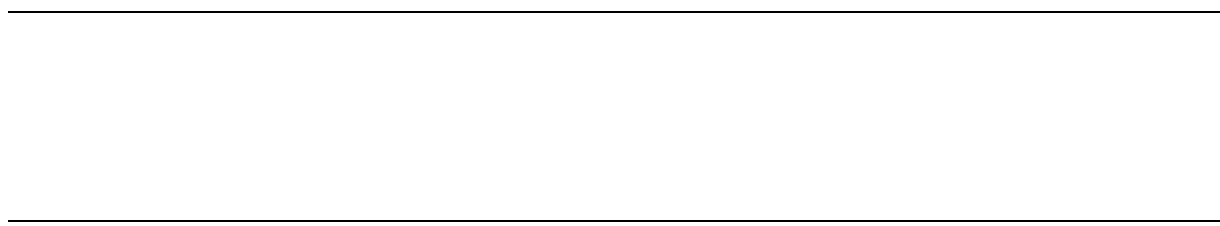
.....
.....

ZAŁĄCZNIK nr 6

LABIRYNT 1

START

META



LABIRYNT 2

START:

Nie zapomnij wyrazić wszystkich swoich uczuć i opinii. Nie słuchaj tego, co mówią inni.

NAUCZYCIEL

Właśnie dowiedziałeś się od dyrektora, że wszystkie stopnie muszą być wystawione do poniedziałku. Kilku uczniów poprosiło o przedłużenie terminu oddania prac pisemnych. Nie zgodziłeś się i powiedziałeś, że nie przyjmiesz żadnych prac po godz. 15:00, bo musisz wystawić stopnie i policzyć średnią klasową. Nie możesz robić żadnych wyjątków.

UCZEŃ

Kończysz w tym roku szkołę i koniecznie musisz mieć dobry stopień z polskiego, żeby uczyć się dalej w gimnazjum. Poświęciłeś mnóstwo czasu na pracę domową z polskiego: pozbierałeś informacje, robiłeś notatki. Niestety, pracę zostawiłeś na stole w

ZAŁĄCZNIK nr 8

NA CZYM POLEGA STRES?

PYTANIE 1

Opisz trzy sytuacje, w których czułeś się zestresowany:

a)

.....
.....

b)

.....
.....

c)

.....
.....

PYTANIE 2

Stres wywołuje u mnie następujące myśli:

.....
.....
.....

PYTANIE 3

Stres wywołuje we mnie następujące odczucia (także fizyczne):

.....
.....
.....

ZAŁĄCZNIK nr 9

RELAKSACJA

W trakcie tego ćwiczenia uczestnicy kładą się na podłodze, pomieszczenie musi być dość duże i powinno być ciche i dobrze przewietrzane.

Wstęp:

Jeśli nigdy przedtem nie próbowałeś zrelaksować się w ten sposób, na początku może on wydać ci się dość dziwny....

Po prostu wykonuj polecenia a zobaczysz, że zaraz wszystko wyda ci się jak najbardziej naturalne.

Rozluźnij ubranie.

Zdejmij buty. Połóż się na plecach. Nie krzyżuj nóg.

Zamknij oczy i poczuj..., że twoje ciało dotyka podłogi..., że naokoło słychać różne dźwięki..., dźwięki w sali..., słyszysz osoby znajdujące się w sali, wsłuchaj się w te dźwięki...

Teraz skoncentruj się na następujących czynnościach:

Zrób głęboki oddech. W czasie wdychania powietrza pozwól ciału odprężyć się i wyprostować.

Zrób jeszcze jeden głęboki oddech. Niech wydech uwolni napięcie z twojego ciała.

Teraz rozluźnij mięśnie policzków i ust. Rozluźnij mięśnie szczęki.

Rozluźnij wszystkie mięśnie twarzy.

Rozluźnij mięśnie ramion.

Rozluźnij mięśnie klatki piersiowej.

Rozluźnij mięśnie rąk...

...i dłoni...

... i palców...

Rozluźnij mięśnie pleców.

Rozluźnij mięśnie brzucha.

Rozluźnij mięśnie ud i podudzia.

Rozluźnij mięśnie łydek...

Rozluźnij mięśnie wokół kostki....

.. i stopy...

... i palce...

Całe twoje ciało rozluźnia się.

Teraz skoncentruj się na oddechu.

Twoja klatka piersiowa powoli, spokojnie unosi się i opada w rytmie wdechu i wydechu...

Oddychasz...

Między jednym a drugim oddechem jest krótka przerwa.

Oddychasz. Stajesz się coraz bardziej rozluźniony...

Przez całe twoje ciało, od czubka głowy po koniuszki palców, przesuwa się w dół rozluźniająca fala. Zabiera ze sobą całe, jakie jeszcze pozostało w twoim ciele i wymywa się je przez pory twoich stóp.

Całe ciało jest teraz całkowicie odprężone. Czujesz tylko spokój i ukojenie.

Teraz pory w twoich stopach stają się coraz większe. Twoje stopy są jak gąbki. Zanurzasz je w czystej, świeżej i orzeźwiającej wodzie. Zobacz, jak ta czysta, chłodna, wibrująca woda się skrzy. Zanurzasz w niej stopy i czujesz, jak twoje stopy, nogi, coraz wyżej i wyżej, wreszcie całe ciało, przepelnia ożywcza siła... płynie do góry ... cudowna, odświeżająca, drgająca energia.

Teraz znowu słyszysz dźwięki wokół siebie. Twoje ciało dotyka podłogi. Poruszasz lekko palcami rąk i nóg. Wstrząsas ramionami. Poruszasz lekko głową.

Robisz głęboki oddech, przeciągasz się, ziewasz....

Jeszcze jeden oddech. Otwierasz oczy.

Budzisz się odprężony i odświeżony.

Załącznik nr 10

GOSPODAROWANIE CZASEM

Poniżej wymienionych zostało 10 strategii umiejętnego gospodarowania czasem. Po zapoznaniu się z nimi, w tabelce po lewej stronie wpisz strategie, które sam stosujesz, a po prawej te, które chciałbyś wypróbować.

1. Uszereguj zadania stojące przed tobą od najbardziej do najmniej ważnego i przeznacz na nie odpowiednią ilość czasu!
2. Skoncentruj się na sprawach najpilniejszych, a nie na dawnych porażkach czy czekających się problemach!
3. Nie rób kilku rzeczy na raz!
4. Większe zadania wykonuj, realizuj etapami!
5. Nie zapominaj przeznaczyć każdego dnia trochę czasu na relaks i wypoczynek!
6. Zapamiętaj powiedzenie: „Spiesz się powoli”. Nie goń – pracuj w optymalnym dla siebie tempie. Powolność jest lepsza od gorączkowego pośpiechu.!
7. Bądź elastyczny w planowaniu swojego czasu. Zawsze rezerwuj sobie trochę czasu na załatwienie spraw, których nie możesz przewidzieć!
8. Prowadź kalendarz zajęć!
9. Zastanawiaj się nad obranymi celami i zmieniaj je w razie potrzeby!
10. Pamiętaj, że niektórych zadań nie musisz zrealizować w ciągu jednego dnia. Rozłóż je w czasie.

Strategie, które stosujesz	Strategie, które chciałbym wypróbować

MOJE MYŚLI ... *TYPOWE*

W lewej komunie znajdują się opisy pewnych sytuacji. W prawej kolumnie wpisz myśli, które zazwyczaj towarzyszą ci w takich sytuacjach:

SYTUACJA	MOJE MYŚLI
1. Mówisz „cześć” do kolegi na ulicy a on nie odpowiada i mija cię obojętnie.	
2. Nauczyciel oddaje ci wypracowanie, w które włożyłeś wiele wysiłku. Stopień jest niższy niż się spodziewałeś.	
3. Po drodze do domu mijasz grupę uczniów ze swej szkoły. Jeden z nich robi jakąś uwagę i wszyscy wybuchają śmiechem.	
4. Jeden z kolegów nazywa cię tchórzem, bo nie chcesz zapalić papierosa, którym cię częstuje.	

5. Zaprosiłaś na prywatkę kogoś, kogo naprawdę lubisz, a osoba ta odmówiła.	
---	--

ZAŁĄCZNIK 11 - B

MYŚL POZYTYWNE !

To nie zdarzenia same w sobie ale to, co człowiek myśli o nich działa na niego przygnębiająco.

Jurek gra w miejscowej drużynie piłki nożnej. W pierwszych dwóch spotkaniach sezonu siedział na ławce rezerwowych. Pomyślał: „Pewnie jestem najgorszym graczem w drużynie. Nie chcę mnie tutaj.” i przestał przychodzić na treningi i mecze. Tomek jest w tej samej drużynie i też przesiedział oba mecze na ławce rezerwowych. Pomyślał w związku z tym: Porozmawiam z trenerem. Powiem mu, że naprawdę chcę grać i nie jestem gorszy od innych. Porozmawiał z trenerem, potrenował solidnie i zagrał w następnych meczach sezonu.

Pozytywne myślenie Tomka dało rezultaty.

Co pozytywnego mógłbyś sobie powiedzieć, aby lepiej się poczuć w poniższych sytuacjach:

Przykłady sytuacji:

Właśnie dowiedziałeś się, że nie przeszedłeś eliminacji do następnego etapu konkursu.

Myślenie negatywne: „Jestem beznadziejny. Ale kłapa.”

Myślenie pozytywne: „Była to dla mnie przykra lekcja, ale nauczyłem się dzięki niej paru rzeczy, które mogę wykorzystać za rok, gdy znowu wezmę udział w konkursie.”

Sytuacja 1

Pierwsza próba ugotowania skomplikowanego dania nie powiodła się.

Myślenie negatywne: „Marna ze mnie kucharka. Tyle zmarnowanego czasu i wysiłku”.

Myślenie pozytywne:

Sytuacja 2

Zapraszasz kogoś do kina, a osoba ta odmawia.

Myślenie negatywne: „Jestem nudny i nieatrakcyjny. Nic dziwnego, że nikt nie chce iść ze mną do kina”.

Myślenie pozytywne:

Sytuacja 3

Zapraszasz koleżankę na wspólne słuchanie płyty, którą niedawno kupiłeś. Koleżanka wydaje się znudzona.

Myślenie negatywne: „Najwyraźniej mam fatalny gust muzyczny”.

Myślenie pozytywne:

Sytuacja 4

Dziewczyna, z którą chodziłeś przez 3 miesiące mówi, że odchodzi od ciebie.

Myślenie negatywne: „Przestałem się jej podobać. Nigdy nie znajdę nikogo, kto mnie naprawdę polubi i zostanie ze mną”.

Myślenie pozytywne:

NIEDOKOŃCZONE ZDANIA....

- Najbardziej podobało mi się ćwiczenie.....
- Najmniej podobało mi się ćwiczenie.....
- Zamierzam wykorzystać
- Dowiedziałem się, że
- Podobało mi się
- Po wykonaniu (nazwa ćwiczenia), czuję się
.....
- Myślę, że nasza klasa
.....

ZAŁĄCZNIK 12

8 PATENTÓW NA LEPSZE ZAPAMIĘTYWANIE

Umysł w dobrej kondycji przyswaja i przechowuje więcej informacji

- 1. CODZIENNE MANEWRY** – podczas mycia zębów, jedzenia, sprzątanania czy zapinania guzików staraj się posługiwać lewą ręką zamiast prawej a osoby leworęczne odwrotnie! Takie ćwiczenie pomaga uaktywnić obie półkule mózgu, zapewniając im lepszą, zgodną pracę.

- 2. WPRAWKI NA PAPIERZE** - rysuj jak najczęściej – wtedy, gdy rozmawiasz przez telefon czy relaksujesz się przy muzyce. Ta prosta czynność pobudza do pracy prawą półkulę mózgu, dzięki której rozumiesz metafory, masz poczucie rytmu. Ta część mózgu zawiaduje też twoją pamięcią długotrwałą.
- 3. NAUKA SPOSTRZEGAWCZOŚCI** – ile pięter liczy biurowiec, który mijasz idąc do szkoły? Ile przystanków masz do swojej szkoły? Zamknij oczy i postaraj się policzyć je. Nazajutrz sprawdź czy się pomyliłeś. Trenuj wyobrażanie, rozwiązując kolejne zadania. Na przykład, przypomnij sobie, na jakie kolory są pomalowane budynki na twoim osiedlu.
- 4. SKUTECZNA GIMNASTYKA** - przynajmniej raz w tygodniu sięgnij po krzyżówkę lub logiczne łamigłówki. Również dobrym treningiem pamięci i jednocześnie świetnym relaksem dla ciebie będzie partia szachów, gra w scrable.
- 5. ZERWANIE Z RUTYNĄ** – za każdym razem chodź do sklepu czy na przystanek autobusowy inną drogą. Jeżdżąc samochodem zmieniaj trasę. To całkiem prosty i skuteczny sposób na poprawę koncentracji.
- 6. ĆWICZENIE PAMIĘCI** – podczas czytania artykułów przerwij na chwilę lekturę i postaraj przypomnieć sobie o czym był tekst. Wypisz w punktach to, co zapamiętałeś. Jeszcze raz zajrzyj do gazety, by sprawdzić, jak wiele informacji zostało ci w głowie i czy nie pominąłeś czegoś istotnego. Takie ćwiczenie sprawi, że nauczysz się uważniej czytać.
- 7. LEKCJA WYOBRAŹNI** – podczas oglądania wiadomości w telewizji zamknij oczy i staraj się wyobrazić sobie zdarzenia, o których jest mowa. Czy obrazy pojawiające się w twojej głowie są wyraźne i kolorowe? Jeśli nie, po kilku lub kilkunastu próbach z pewnością takie będą.
- 8. „BIEG” PO ORIENTACJĘ** - planując wycieczkę, wybierz się w okolice, które już kilkakrotnie odwiedzałeś. Odtwarzanie w pamięci drogi do celu będzie łamigłówką dla twoich szarych komórek. Trasę pamiętasz bez problemu czy musisz zajrzeć do planu?

37

Porada:

Jeśli nie masz jeszcze swojej metody zapamiętywania, uważasz, że z twoją pamięcią nie jest dobrze – przeczytaj informacje na temat metod

zapamiętywania. Pamięć może się „buntować” jeśli ma na przykład za mało czasu lub mózg jest przemęczony.

Metoda zapamiętywania dosłownego

Zaczynamy uczyć się trzy dni wcześniej, bo po 2 - 3 dniach powtórek pamięta się najlepiej (od 4 - tego dnia zaczynamy zapominać).

Kolejność czynności:

1. Przeczytać 2 razy po cichu
2. Po krótkiej przerwie przeczytać dwa razy głośno (jeśli to wiersz, to z odpowiednią melodią i rytmem) jeśli tekst jest długi należy go podzielić na kilka części i z każdą postępować tak jak na początku (pkt. 1 i 2), ale zawsze najpierw trzeba przeczytać całość, żeby uchwycić sens i zrozumieć, o co w tekście chodzi.
3. Po godzinie przerwy powtarzać głośno z zaglądaniem do tekstu .
4. Po następnej godzinie powtórzyć tekst głośno bez zaglądania do tekstu.

Metoda zapamiętywania większych partii materiału np.: do powtórek, sprawdzianów.

1. Przeczytaj tekst bez podkreślania czegokolwiek.
2. Przeczytaj całość z podkreśleniem ołówkiem najważniejszych rzeczy.
3. Podziel tekst na kilka sensownych części.
4. Powtórz każdą część osobno aż do zapamiętania i po opanowaniu pierwszej części przejdź do drugiej itd.
5. Przy powtarzaniu każdej następnej partii powinno się zawsze zaczynać od końca części poprzedniej tworząc tzw. pomost pamięciowy.
6. Po dniu przerwy (mózg przez cały czas pracuje i porządkuje materiał), należy zebrać wszystkie części w całość i powtórzyć łącznie wszystko od razu.

Wszystkie przerwy w powtarzaniu mają jeszcze jeden ważny cel: nie wolno dopuścić od przemęczenia, znużenia, zniechęcenia i złości - zły nastrój obniża efektywność nauki:

- nie mów- **muszę się nauczyć tych nudnych bzdur,**
- powiedz - **chcę to poznać, to interesujące.**

ZAŁĄCZNIK 15

*Pomysły na: **ĆWICZENIA „ROZGRZEWAJĄCE”***

Te ćwiczenia mają podnieść poziom energii w grupie, skoncentrować uwagę uczniów na postawionych przed nimi zadaniach, zespolić grupę oraz uaktywnić fizycznie. Ćwiczenia te sprzyjają budowaniu empatii w grupie.

Ćwiczenie 1. *Odpuść trochę*

Uczniowie wyszukują partnerów mniej więcej tego samego wzrostu i odwracają się do siebie plecami. Następnie opierają się o partnera, opuszczają głowę na jego ramię i odpoczywają z zamkniętymi oczami, oddychając powoli.

Ćwiczenie 2. *Supty*

Uczniowie stają w małych kołach, po 6 – 12 osób. Następnie każdy wyciąga jedną rękę i chwytą rękę innej osoby (nie mogą to być ręce najbliższych stojących dwóch osób). Następnie drugą chwytą rękę innej osoby.

Teraz grupa próbuje rozwiązać powstały supeł, tak jednak, aby ciągle trzymać się za ręce lub przynajmniej nie stracić kontaktu.

Jeśli grupa liczy ponad 12 osób i nie chcemy, by dzieliła się na mniejsze grupki, możemy ustawić wszystkich w kole, prosimy by chwycili się za ręce; ten ogromny supeł rozwiązujemy przechodząc pod lub nad złączonymi rękami **ponad**. Po rozwiązaniu supeła ponownie powinno powstać koło.

Ćwiczenie 3. Ślepe samochody

Uczestnicy tworzą pary, wyszukując partnerów mniej więcej tego samego wzrostu. W parach stają jeden za drugim, zwrócenie w tę samą stronę. Osoba stojąca z przodu – samochód – ma ręce wyciągnięte do przodu, dłonie uniesione do góry, tak, że są one jakby zderzakami i zamknięte oczy. Osoba z tyłu – kierowca prowadzi samochód. Za kierownicę służą jej ramiona partnera. Po kilku minutach należy zamienić się rolami.

Ćwiczenie 4. Krzesła

Uczniowie siadają na rozstawionych dookoła krzesłach. Jedna osoba stojąca pośrodku, nie ma krzesła. Osoba ta mówi: „**Wszyscy, którzy ...**” i wówczas wszyscy, którzy mieszczą się w danej kategorii muszą wstać i usiąść w innym miejscu. Nie może to być miejsce bezpośrednio obok. Osoba, dla której zabrakło

39

krzesła znowu zostaje w środku i mówi: „**Wszyscy, którzy...**” itd. Osoba, która stoi, nie musi spełniać podawanego przez siebie kryterium.

Wszyscy, którzy... mają na sobie dżinsy, mają czarne włosy, mają na sobie coś czerwonego, lubią lody umyli dziś rano zęby, nie urodzili się w Poznaniu.....

Ćwiczenie 5. Punkty oparcia.

Ćwiczenie przeprowadzamy w parach, chociaż można też wykonać je indywidualnie lub w większych grupach. Prowadzący wymienia pewną liczbę. Każda para musi oprzeć się o podłogę w tylu punktach, ile wskazuje wymieniona liczba. Jeśli mówimy **trzy** pary muszą oprzeć się na jednej ręce i dwóch nogach....

Ćwiczenie 6. *Adwokat*

Uczniowie siadają w kręgu. Prowadzący staje pośrodku i mówi: „**Od tej chwili, kiedy będę zadawać wam pytania, nie wolno wam na nie odpowiadać – na pytania te będzie odpowiadać osoba siedząca po waszej prawej stronie. Nie wolno też kiwać głową ani uśmiechać się lub robić jakieś gesty.**” Następnie zadaje uczniom pytania, na które odpowiadają osoby siedzące po ich prawej stronie – ich „adwokaci”. Ćwiczenie to doskonale rozwija umiejętność odrywania roli.

Ćwiczenie 7. *Jurty*

Ćwiczenie to pomaga budować wzajemne zaufanie . uczniowie tworzą duże koło i stojąc w odległości na wyciągnięcie ręki jeden od drugiego trzymają się za ręce lub dotykają łokciami. Prowadzący odlicza do dwóch.

Na dany znak jedynki powoli lecz zdecydowanie wychylają się do przodu, a dwójki do tyłu [bez zginania w pasie]. Pozycję taką należy przez chwilę utrzymać, po czym ćwiczenie powtórzyć, zamieniając się rolami.

Paulina D. Gawrońska

WARSZTAT Z SIEBIE

2011r.

Punktem wyjścia do powyższych rozważań są warsztaty teatralne, przeprowadzone wśród studentek EWzPiJA [Konferencja: *SZANSE I ZAGROŻENIA W INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ* na WPA UAM 9-10-06-2011 r.].

Warsztat pt. „*Wbrew konwencji*” pokazywał biorącym w nim udział, że teatr jest miejscem w którym można i warto się spotykać. Był próbą odpowiedzi na pytanie dlaczego warto się spotykać. „*Aby lepiej poznać siebie, trzeba poznać Innych, bo to właśnie Oni są tym zwierciadłem, w którym my się przeglądamy, (...) aby zrozumieć lepiej samych siebie, trzeba*

lepiej zrozumieć Innych, móc się z nimi porównać, zmierzyć, skonfrontować”

[R. Kapuściński, 2007, s.14].

Każda epoka obarczona jest jej właściwymi problemami. Czas obecny, boryka się z mcdonaldyzacją, powszechną i taną rozrywką, która nie wywołuje refleksji, nie zmusza do zadumy, czyli nie prowadzi do zmian, lecz do stagnacji i biernej konsumpcji. Styl życia, jaki obiera większość ludzi (choć wybór ów daleki jest od podjęcia świadomej decyzji) wpisuje się swą konwencją w prząsność festynów, lub „spektakularne” widowiska inaugurujące otwarcie nowych galerii handlowych. Szeroko rozumiany teatr może stać się platformą pomysłów na wartościowsze kontakty międzyludzkie w przestrzeniach społecznych. Teatr bowiem, potrafi przełamywać stereotypy, zmuszać do refleksji, potrafi zainspirować do działań, które mogą wywołać lawinę zmian, które nawet są w stanie wpłynąć na głębokie przemiany ustroju politycznego (np. „*Dziady*” w reżyserii K. Dejmką). Teatr przede wszystkim daje szansę dostrzeżenia kształtu otaczającego kulturowego świata. Tworzy możliwość intrygującego spotkania się z drugim człowiekiem i samym sobą. Dzięki temu może się stać pewnym rodzajem samopoznania. Może być formą niekonwencjonalnej edukacji, która wykracza poza przyjęty program. Teatr może oddziaływać nie tylko poprzez odbiór sztuki scenicznej. Dzięki formie pracy warsztatowej daje możliwość tworzenia. Jedną z myśli Arystotelesa wyrażała pogląd, że odpowiedzialność za dobro wspólne ma utrwalac edukacja[B. Russel , 1995, s. 95]. Warsztaty teatralne mogą przyjmować formę twórczej, pełnej ekspresji i niczym nieskrępowanej edukacji.

Nie można nauczyć danego przedmiotu, jeśli samemu nie ma się o nim choć częściowego pojęcia. O ludziach z pasją często mówi się, jako o tych, którzy płoną wewnętrznym ogniem pożądania względem jakiegoś określonego przedmiotu. Aby kogoś podpalić (pokazać mu wspaniałość danego tematu) samemu trzeba „ZAPŁONAĆ/ ZAPALIĆ SIĘ”. Ważne jest, by osoba prowadząca jakiegokolwiek warsztaty przepełniała pasją. Oczywiście celem warsztatów nie było to, by każdy uczestnik, po skończonych zajęciach złożyła podanie o przyjęcie do szkoły teatralnej. Chodziło o to, by dać możliwość uświadomienia, jaką inspiracją i motorem twórczym może być teatr wraz ze swymi meandrami. Warsztat teatralny „*Wbrew konwencji*” miał przede wszystkim stworzyć możliwość spotkania drugiego człowieka, jak i siebie samego.

Przed przyszlými nauczycielami stoją różnorakie wyzwania. Jednym z nich jest organizowanie imprez szkolnych, uświetnianych artystycznie lub udział w przeglądach teatralnych. Te ostatnie niestety, w znakomitej większości polegają tylko na dosłownym ilustrowaniu gestem utworów literackich, gdzie rola dziecka zostaje sprowadzona li tylko do wykonywania poleceń nauczycielki. Dziecku – głównemu aktorowi w teatrze życia nie tyle, że nie daje się możliwości twórczego wyboru, ile się takiej możliwości nie stwarza! Dla przykładu: słowo "kocham" można powiedzieć z wielkim afektem, ale i w sposób wyrażający nienawiść i odrazę. W obydwu kontekstach zyskuje zupełnie inne znaczenie. Oczywiście, że nie można wymagać tak szerokiego warsztatu od np. siedmioletniego adepta sztuki teatralnej. Zauważyć jednak należy, że zwykle działania pedagogiczne predestynują do tego, by dziecko – podmiot w edukacji, działało nie twórczo, a odtwórczo. Ma to zdecydowany wpływ na jakość prezentacji. Ocena walorów przedstawienia nie jest w tym aspekcie priorytetowa, jednakże daje cenne informacje na temat całego procesu tworzenia. W pracy pedagogicznej finalny efekt - przedstawienie nie jest tak istotny, jak sama praca, akt tworzenia. Mniej ważne (choć nie pozbawione znaczenia) jest to, czego uczniowie się nauczą, ważniejsze jest to, co wspólnie przeżyją, czego razem doświadczą. Z przedstawień teatrów szkolnych podczas prezentacji (np. odbywających się na szczeblu powiatowym), często można wyczytać, że podmiotowe traktowanie ucznia w rzeczywistości okazuje się być jego uprzedmiotowieniem. Można zadać pytanie: czy we współczesnej przestrzeni edukacyjnej teatr jest dla dzieci, czy dzieci służą teatrowi? Zawężenie kreatywności dziecka do ilustrowania gestem naśladowującym wypowiedziane słowa, może być odczytywane, jako wręcz uwłaczające Jego możliwościom. Często dzieci są świadome nieudolnego przewodnictwa swych nauczycieli, z którym nie mogą nic zrobić. Trenowany w strukturach szkolnych nawyk posłuszeństwa i „słuchania pani” powoduje, że spontaniczna, często naiwna kreatywność dzieci nie może dojść do głosu. Jest to wielkie zubożenie możliwości, jakie daje teatr. Jest to marnotrawienie potencjału, jaki jest w dzieciach. Co ważniejsze: dziecięcej kreatywności nie trzeba rozbudzać, ani wymuszać. Dziecięca ciekawość świata jest wpisana w wiek biologiczny. Reakcja publiczności jest wyrazem owej nieudolności pedagogów, informacją zwrotną na temat odbioru spektaklu. Monotonia, brak zaskoczenia, fałsz płynący ze sceny w prostej linii wywołuje w odbiorcy znudzenie i zmęczenie. Jednak nauczyciele nie chcą korzystać z tej lekcji, starają się ze wszystkich sił nie przyjmować krytyki. Jeżeli takowa się pojawi, pedagogzy postrzegają ją jako zamach na autonomię wychowania i dydaktyki, jaką uprawiają. W efekcie przyjmują agresywną postawę. Postawienie spektaklu

w takiej „interpretacji”, czyli w narzucony przez nauczyciela sposób również dyskredytuje wiarygodność młodego aktora: wypowiedane słowa brzmią sztucznie, są jakby do niego doklejone, nie stanowią z nim jedności. W języku teatru spójność słowa i gestu, które wynikają z konkretnej emocji określa się mianem *prawdy teatralnej*. Interpretacja, w której dziecko nie rozumie wypowiedzianych przez siebie słów, nie utożsamia się z nimi, nie pozwala także na ujawnienie warstwy, która kryje się pod słowami. Nie pracując z dzieckiem na głębszym, emocjonalnym poziomie sztukę pozbawia się jej podstawowego waloru – podtekstu, natomiast – i co ważniejsze - dziecko zostaje pozbawione ważnej lekcji o sobie, swoich potrzebach, przeżyciach i odrębności. Wypowiedane kwestie stają się integralną częścią aktora tylko wówczas, gdy to o czym mówi opiera na swoim doświadczeniu, na własnych przeżyciach. Gdy zaczyna mówić o sobie - literackim tekstem. Dlaczego nie korzystać z doświadczeń dziecka? Dlaczego ich nie szanować? Dlaczego tylko i wyłącznie interpretacja, jaką proponuje (a właściwie narzuca) pani nauczycielka jest jedyną i właściwą? Nauczyciele często stawiają się w roli nieomylnych arbitrów: przychodzą z gotowym scenariuszem, który dzieci mają „tylko” zrealizować. Przychodzą z gotowym projektem, kolorówką, którą wypełnia się przy pomocy, a właściwie przy użyciu dzieci, Nawet kolory i technikę ich nakładania ściśle określają ordynacje nauczyciela. Nie słucha się propozycji podopiecznych, co więcej: nie buduje się w nich poczucia, że mogą cokolwiek zaproponować. A przecież w temacie twórczego myślenia dorośli mogą wiele nauczyć się od swych podopiecznych! Dziecięca nieskrępowana swoboda spontanicznego wyrażania myśli i uczuć, oraz często ujmująca niewiedza, naiwność mogą stać się cenną lekcją myślenia nauczycieli. Fenomen dziecięcego myślenia doskonale ujął A. Einstein. Zapytany przez dziennikarzy o to, jak się robi wynalazki i odkrycia, odparł: *”Zazwyczaj jest tak, że wszyscy eksperci wiedzą, że coś jest niemożliwe. Aż znajdzie się taki, który tego nie wie i on może zostać odkrywcą i wynalazcą”* [W.Dobrołowicz, 2003, s.63].

Bardzo powszechnym błędem wychowawczym (rodziców i nauczycieli) jest dosłowne traktowanie poszczególnych wypowiedzi dzieci, które świat dorosłych parafrazują sobie właściwym oglądem, nazywają (infantyлизują) przedmioty dokonując ekwilibrystyki werbalnej. Ich odmienny od dorosłego, narzuconego społecznie czy kulturowo punkt widzenia, jest spontaniczny i prawdziwy. Dlaczego nie wykorzystywać naturalnej kreatywności dziecka? Dosłowne traktowanie utworów literackich (często obecne w szkołach) wynika z pewnego błędnego założenia, albo po prostu niewiedzy (!): tekst

literacki nie zostaje poddany analizie teatralnej. Tymczasem literacka analiza utworu jest niezbędna, by interpretujący (uczeń) miał szansę emocjonalnego zaangażowania się w mówiony tekst, by identyfikował się z wypowiedzianą frazą. Dlatego tak ważne jest, by przyszli nauczyciele od czasu do czasu sami stanęli na deskach sceny, stawali się aktorami (choć tę rolę codziennie pełnią za przysłowiowym biurkiem). Takie doświadczenie mogłoby pozwolić zupełnie inaczej spojrzeć na materię teatralną. Niewykluczone, że umiejętności, jakich mają szansę nabyć studenci kierunków pedagogicznych podczas uczestnictwa w warsztatach teatralnych mogą przenieść się na inne dziedziny życia, zupełnie niezwiązane z jakąkolwiek sztuką.

Dlaczego warto zgłębiać tajniki teatralne, stosując zadania czysto praktyczne? Jeśli studenci pedagogiki mają w przyszłości zajmować się teatrem w sensie praktycznym, czyli reżyserować etiudy teatralne, czy nawet całe przedstawienia, nie miałyby mniejszego sensu omawianie warsztatu metodą wykładu, która znacznie ograniczałaby poznanie możliwości sceny. To tak, jakby pójść na sztukę teatralną, w której aktorzy nie grają, nie używają rekwizytów, nie pojawiają się na scenie, za to widzowie mają możliwość obserwowania jedynie lektora, który trzyma ręce za sobą, ubrany jest na czarno i opowiada jaka postać sztuki teraz wychodzi na scenę, w jakim kostiumie i co robi. W usta owego lektora należałoby włożyć wszystkie kwestie poszczególnych postaci. Jednakże sztuka taka istnieje, są nią wszelkie słuchowiska radiowe. Jeśli jednak tak miałyby wyglądać sztuka teatralna, po cóż widz miałby zechcieć wychodzić z domu? Pozbawienie teatru środków przekazywanych za pomocą obrazu w znacznym stopniu ogranicza feerię doznań zmysłowych. Można założyć, że dla odbiorców takie przedstawienie w pewnych okolicznościach może stać się twórcze, ponieważ zmusza do wyrażania wyobraźni. Jednak wszelka ekwilibrystyka (także umysłowa), zakrawająca na brawurę, jeśli nie jest poprzedzona kunsztownym warsztatem, może prowadzić do zwichnięć i złamań kulturowych. Innym, równie abstrakcyjnym przykładem, który dosadnie tłumaczy bezzasadność metody wykładu w tematyce teatru może być sytuacja, w której zaproszeni do filharmonii goście na „*Carminę Buranę*” C. Orfa oglądają aktora, który próbuje opowiedzieć muzykę. Oczywiście, mistrz muzyki wyklada uczniowi tajniki gry, przekazuje je werbalnie, omawia zasady. Jednak szala metodologiczna przesunięta jest w stronę praktyki, ciągłych ćwiczeń, wielokrotnych powtórzeń. Innymi słowy, nie można wirtuozerii skrzypiec nauczyć się wyłącznie poprzez systematyczne, wielokrotne słuchanie nagrań oraz szczegółowe omawianie techniki gry na instrumencie. Choć jest to niezwykle

ważny komponent nauki okazuje się jednak niewystarczający. By nauczyć się grać na skrzypcach, trzeba je wziąć do ręki, poczuć ich ciężar, pracować tak długo, aż na palcach pojawią się „odciski”. Trzeba zacząć wręcz oddychać razem z instrumentem, zupełnie tak, jakby stał się on częścią ciała, tego, kto na nim gra. Podobna sytuacja istnieje w przestrzeni teatralnej: tylko praktyczne zajęcia dają podstawy warsztatu. W teatrze lalkowym: poprawne prowadzenie lalki polega na poruszaniu się tak jak ona, na oddychaniu razem z nią. Wszak aktor lalkowy, to animator, dający łacińską „*anime*”, czyli *duszę*, albo *oddech* formie nieożywionej – lalce. W akcie tworzenia niezbędna jest korelacja między techniką fizyczną a pewną wirtuozerią wyobraźni artystycznej. Warsztat daje swobodę w operowaniu symbolami, jakim wyraża się przestrzeń sztuki. Aby móc odnieść się do wyobraźni, wprawić w drżenie strunę wrażliwości, potrzebna jest spójna równowaga w manipulacji doznaniem zmysłowymi: dźwiękiem, obrazem, ekspresją ruchu, wieloznacznością jednego gestu. Na tym polega fenomen sztuk.

Projekt warsztatów tytuł, i ich faktyczna realizacja stały się fizyczną realizacją powyższych myśli. Pierwsza z propozycji warsztatowych polegała na praktycznym zrozumieniu czym jest gest powitania, „moment spotkania” - spojrzenie w oczy, uścisk ręki, zrozumienie wagi słowa „cześć”. Dużym zaskoczeniem nawet dla prowadzącej stało się wyrażanie zadowolenia na zakończenie, gdzie wszyscy uczestnicy swobodnie (pod postacią śmiechu) zneutralizowali uczucie skrępowania, zażenowania, nieśmiałości, wstydu. Czy reakcja ta bierze się z zaskoczenia, że podanie rąk było dwukrotne, trzykrotne? A może te gesty były tak przyjemne ponieważ dały poczucie wspólnoty i partnerstwa bez względu na wszystko co wydarzyło się później między uczestnikami? Czy może wychodzi naprzeciw jakiejś niespełnionej potrzebie? Daje poczucie wspólnoty tu i teraz? Bez względu na to kim się jest i jakim się jest, pozwala dostrzec w każdym coś miłego? Wytworzenie uczucia nieskrępowania, wzajemnego zaufania i szacunku jest podstawą realizacji każdego działania w przestrzeni edukacyjnej. Bo tylko atmosfera akceptacji, kiedy można mówić i robić to na co ma się ochotę, bez obawy o odrzucenie może stać się szansą na budowanie relacji, po to, by każdy uczestnik warsztatów mógł najpełniej z nich skorzystać.. Otwartość w sytuacji warsztatów teatralnych oznacza nieskrępowane wyrażanie uczuć i myśli z poszanowaniem drugiej osoby. Bardzo wiele zależy tutaj od roli osoby prowadzącej, Jej wrażliwości emocjonalnej, jej inteligencji kulturowej ale przede wszystkim tzw. wrażliwości pedagogicznej. Jeśli osoba prowadząca zaprasza na warsztaty z prośbą, by uczestniczki

przyszły w dresie, sama nie może prowadzić zajęć w tzw. szpilkach! Jeśli osoba prowadząca nie zasymiluje się nawet w aspekcie wyglądu z uczestnikami, zdecydowanie ogranicza swoje szanse na zbudowanie zaufania w zespole. Swobodny, niekrepujący ruchów strój jest potrzebny dla ekspresji ciała. Wirtuoz gra na określonym instrumencie, a dla aktora instrumentem jest ciało. Dlatego tak ważny w sytuacjach pracy aktorskiej, jest komfort i wygoda fizis. Oczywiście można starać się zrobić mostek na wysokich obcasach. Wywyższanie się (choćby na poziomie szpilek) odbiera możliwość autentycznego współuczestnictwa. Asymilacja z uczestnikami pozwala na lepsze porozumienie się z nimi, dzięki czemu będą mogli bardziej skorzystać z udzielanej im lekcji. Łatwiej bierze się informacje od osoby, której się ufa. Odwracając ten tok myślenia: czy ktokolwiek przyjąłby za wiarygodną informację uzyskaną od osoby, o której wie, że kłamie? To naczelna zasada konstruowania poczucia bezpieczeństwa. Poruszając temat wzajemnego zaufania, w sytuacjach spotkań na forum publicznym osób sobie nieznanych, nie ma potrzeby wyjawiania swych najskrytszych tajemnic. Zaufanie podczas warsztatów polega na swobodzie wyrażania myśli i gestu, wytworzeniu przekonania, że w tym miejscu nie ma złych, albo głupich odpowiedzi. To daje poczucie, że nie ma ludzi lepszych i gorszych. Każdy jest jaki jest, każdy jest inny. Z tym, jaki jest ma szereg ciekawych rzeczy do zaproponowania. Nie każdy musi być doskonały we wszystkim, ale właśnie to jest najwspanialsze, że można dostrzec owe różnice, można się nimi podzielić, należy się nimi chwalić. Te różnice sprawiają, że jesteśmy najpiękniejsi, jesteśmy niepowtarzalni, wyjątkowi! To te czynniki decydują o tym, że forma warsztatów powinna pozostać zamknięta dla osób postronnych – obserwatorów. Ta chwilowa izolacja pozwala na odwagę pokazywania kim „ja” naprawdę „jest”. Wytworzona intymność staje się sferą teatralnego *sacrum*. Jeśli umieścimy ją w sferze *profanum* staje się farsą, kpina i pośmiewiskiem. To z takich sytuacji wynika określenie naigrywania się, „zagrywania się”. Gdy do głosu dochodzi niezrozumienie konkretnej sytuacji, zaczyna rządzić ironia, kpina, ośmieszanie a często nawet i cynizm. Intymność powoduje, że uczestnicy zajęć nie doświadczają poniżenia i wstydu. Nie są narażeni na milczącą ocenę. Warto uczyć studentów *sacrum*, bo to pozwoli szybko wniknąć im w dziecięcy świat. Tylko określona ilość uczestników była zaproszona do współpracy. Bierni obserwatorzy byli kategorycznie wykluczeni. Sytuacja ta mogła nastąpić, ponieważ został spełniony pewien warunek: wymiana myśli **była uczciwa**. To znaczy: każdy uczestnik dając coś od siebie (opinię, gest, uczucie, zagranie etudy,...) mógł liczyć na to, że inny uczestnik „odpłaci” tym samym: wymieni swoją opinię, gest, uczucie, zagra etudę.

W sytuacji gdyby na salę zaproszeni byli, bierni świadkowie, stworzenie powyższej intymności teatralnej byłoby niemożliwe. Dodatkowo obserwacja przez osoby niezaangażowane bezpośrednio w proces tworzenia może wywoływać w uczestnikach stres oraz emocjonalne obciążenia (często nieuświadomiane). Kiedy jest się w roli osoby biorącej aktywny udział w warsztatach podlega się permanentnej, wewnętrznej ocenie osób oglądających, jest się bezbronnym wobec reakcji publiczności. Często uczestnicy są zmuszeni do tego, by przełamać własne opory. Aby móc pracować swobodnie muszą zagłuszyć, lub „odesłać do kąta” cenzora, który mieszka w ich głowach. Dodatkowe „kibicowanie” obcych cenzorów szczególnie nie sprzyja wytworzeniu szczerzej otwartości. To parametry na pewno nie wyzwajające kreatywność artystyczną. Jeśli prowadzący chce wytworzyć w uczestnikach poczucie bezpieczeństwa, nie może wystawiać swych podopiecznych, na cenzurę widowni. Prowadzący staje się mentorem uczestników warsztatu. W prostej linii oznacza to, że bierze za nich **odpowiedzialność**.

Każdy człowiek jest osobowością, oddzielnym światem. Indywidualność każdej osoby, jej niepowtarzalność jest już chyba truizmem. Rzeczywistość społeczna okazuje się jednak inna. Często warsztaty artystyczne są prowadzone bez indywidualnego podejścia - uczestnicy nie są traktowani, jako oddzielne podmioty z własną wrażliwością, marzeniami i kłopotami, ale jako jednolita całość. Wszystkich uczestników takimi działaniami sprowadza się do wspólnego mianownika (przedmiotowego), wykluczającego rozumienie i szanowanie indywidualności. Trzeba nadmienić, że w tym punkcie rozważań zdecydowanie nie chodzi o ćwiczenia warsztatowe wspólne, które mają określoną zasadność (np. integrujące grupę, lub uczące współdziałania). Ważnym jest uświadomienie sobie, jak niebezpieczne może być zunifikowanie, ujednolicenie a tym samym pozbawienie indywidualności, czyli nie branie pod uwagę tego, że każdy człowiek jest oddzielną tożsamością, ma inaczej skonstruowaną wrażliwość, inne kłopoty dnia codziennego i sny w różnych kolorach. Kiedy pozbawia się ludzi indywidualności, buduje się anonimowy tłum, z którym można zrobić wszystko. Prowadzenie warsztatów stwarza możliwość konfrontacji nie tylko uczuć poszczególnych uczestników ale zapobiega presji grupy, gdzie każdy musi robić to, co robią inni. Konwencją wśród wielu nauczycieli jest schematyzm myślowy, gdzie grupa podlega prowadzącemu. Dotyczy to szczególnie osób, które przychodzą na warsztat po raz pierwszy. Tym samym prowadzący może zrobić z grupą co zechce nie dlatego, że grupa darzy go szacunkiem, ale dlatego, że jest pod presją zarówno prowadzącego jak i grupy. Jeśli przyszli nauczyciele nie

zostaną uświadomieni, jak ważny w rozwoju jest nacisk na indywidualne podejście, jeśli sami studenci nie będą traktowani w sposób unikatowy - podmiotowy, co wynika z ich osobowości, nie będą w przyszłości umieli dostrzec indywidualności poszczególnych uczniów. Grupowe traktowanie (np. zespołu klasowego) można porównać do nauki III Symfonii S. Rachmaninowa jednocześnie pięćdziesięciu osób, które widzą nuty po raz pierwszy w życiu. Nawet w teatrze, gdy na scenie gra w tym samym czasie tę samą etiudę dwadzieścia osób, reżyser osiągnie lepsze rezultaty, gdy do poszczególnych aktorów z grupy będzie podchodził w sposób indywidualny. I podmiotowy. Celem kolejnego ćwiczenia było wzmocnienie poczucia wzajemnej akceptacji (z tytułu cech osobowościowych) i bezpieczeństwa psychicznego. Polegało ono na tym, by każdy uczestnik warsztatów podszedł do każdego i powiedział do partnera trzy miłe zdania o nim. W toku wewnętrznego monologu powstają nowe myśli. Dotyczą one również osób, które widzimy. Można o nich myśleć dobrze i/lub źle. W tym ćwiczeniu chodziło o to, by powiedzieć każdemu coś miłego niezależnie od tego, czy pojawiały się opinie negatywne o tej osobie. Dzięki temu uczestnicy doświadczyli nie tylko wzmocnienia wzajemnej akceptacji i bezpieczeństwa psychicznego. Ponadto została stworzona okazja do tego, by podnieść swe własne samopoczucie. W atmosferze rywalizacji, zazdrości, wyższości, albo milczenia (wszak nie wiadomo co się za nim kryje), tak typowych dla sytuacji szkolnych, nie jest możliwe swobodne tworzenie poznawcze i wychowawcze. Dla tego aktu potrzebna jest swoboda myślenia. Dobre samopoczucie pozwala na większe otwarcie się na drugą osobę. Okazało się również, że każdego można za coś lubić. Bardzo ważna uwaga: wszyscy uczestnicy na początku warsztatów dostali wyraźną informację od prowadzącej, że jeśli nie chcą z jakichś względów brać udziału w jakimś ćwiczeniu, nie muszą tego robić, jak również nie muszą tłumaczyć powodów, dla których odstępują od tego punktu warsztatów. Jest to niezwykle ważne, by przekazać taką informację, ponieważ daje ona i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa oraz mocy sprawczej. Stworzenie takiej możliwości dla uczestników jest wyrazem szacunku dla ich potrzeb, przeżyć i osobowości. Jeśli studenci pedagogiki odczują, uświadomią sobie czym jest szacunek dla samych siebie, tak samo będą traktować swych uczniów. To szczególnie ważne w społeczeństwie, w którym ciągle jeszcze pokutuje powiedzenie, że *„dzieci i ryby głosu nie mają”*, a batalia o zakaz karnego klapsa ciągle budzi emocje, bo znajduje parlamentarnych zwolenników. Gdzie indziej można wymagać bardziej postawy szacunku dla małego człowieka, jeśli nie na wydziałach pedagogicznych? Jak przyszli nauczyciele mają nauczyć się traktować swych uczniów z szacunkiem, jeśli sami tej wiedzy nie wyniosą

z przestrzeni akademickiej? Pamiętać należy, że mały człowiek bardzo szybko stanie się dużym człowiekiem. Wiedza i umiejętność traktowania samego siebie z szacunkiem nie przychodzą w określonym wieku biologicznym. Nie ma żadnego rytuału przejścia, inicjacji społecznej po której balast doświadczeń nagle znika i człowiek staje się zupełnie inny.

Dawniej nauczyciel był władcą wiedzy. Od niego zależało, czy zechce się nią podzielić. Uczeń jeśli chciał się czegoś dowiedzieć, musiał uznać autorytet nauczyciela, okazywać mu bezwzględny szacunek i posłuszeństwo, nazywać „mistrzem”. W przeciwnym wypadku nauczyciel nie dzielił się wiedzą i tym sposobem uczeń pozostawał bez klucza do tajników w danej dziedzinie. Sytuacja współczesnego nauczyciela jest niezmiernie trudna. Przede wszystkim nie posiada on autorytetu *a priori*. Dostęp do wiedzy stał się powszechny za sprawą Internetu. Z drugiej strony dorośli zbyt zajęci pogonią za współczesnym światem nie „prowadzą” swych dzieci za rękę. Dziś robi to za nich ktoś inny – wujek Google, jak młodzi ludzie nazywają główne źródło swej wiedzy o świecie. Trudno się temu dziwić. Próbując kompensować poczucie osamotnienia, dzieci wyciągają ręce w stronę innych możliwości. Dlatego dziś, aby nauczyciel mógł stać się autorytetem, musi się o to postarać. Sprawić, by jego podopieczny podążał za nim, oferować uczniowi bezpieczeństwo i szacunek, a wyzwalając kreatywność i twórczość u dziecka sprawiać, że będzie z dumą chwalił się swą indywidualnością i wyjątkowością. Może się tak stać, gdy uczeń otrzyma od swego nauczyciela bezpieczeństwo i szacunek. Wówczas będzie miał realny wpływ na kształtowanie swego ucznia.

W artykule dużo miejsca poświęcono kulturze traktowania studentów, relacjom interpersonalnym w przestrzeni akademickiej. Współczesny wielokulturowy świat coraz dogłębniej przenika bierny konsumpcjonizm, mcdonaldyzacja. Postęp technologiczny warunkuje „mieć” nad „być”. Odchodzą w aksjologiczny niebyt wartości wielopokoleniowe, dając miejsce nowym, nieznanym, jednopokoleniowym. Ciągła pogoń za nowszym, lepszym, ładniejszym generuje permanentne uczucie niespełnienia społecznego i niedościgłość ekonomicznego prestiżu. Stały niedosyt i permanentne kreowanie ciągle nowych potrzeb nakręcają spiralę pożądania. Współczesny świat to nie jedna równowaga, to wielość płaszczyzn wyznaczanych cywilizacyjnie, politycznie, technologicznie, edukacyjnie. Świat wewnętrznych, autentycznych potrzeb i uczuć jest warunkowany przez muzykę z iPadów, wielokanałową telewizję, media wirtualne. Sztuka słuchania i poznawania samego siebie

podlega transformacji, na którą coraz częściej starsze pokolenia nie wyrażają zgody. Obraz świata zmienia się tak szybko, że starsze pokolenia nie umieją za nim nadążyć, nie rozumieją zachodzących zmian. Natomiast dla młodych świat, w jakim żyją jest normą: w takim się urodzili, tylko taki znają. Co więcej: mają go na wyciągnięcie ręki. Dla młodych ludzi podróż na drugi koniec świata to kwestia zakupu biletu lotniczego w biurze podróży, które się mieści tuż za rogiem ulicy. Pięćdziesiąt lat temu podróż za granicę własnego kraju sięgała rangi wydarzenia wręcz mistycznego. Zderzenie tak diametralnie różnych warunków istnienia powoduje, że przestrzeń dzieląca pokolenia zdaje się powiększać. Trudno jest zauważyć, że pewne wartości i potrzeby są stałe dla wszystkich pokoleń. Zmieniają się jedynie narzędzia do ich zaspokajania. Archaiczna forma warsztatów teatralnych wychodzi naprzeciw potrzebie wartościom wspólnotowym, będącym zawsze w kulturze społecznej i najprawdopodobniej obowiązującym jeszcze przez wiele następnych pokoleń. Jest prastarym siadaniem wokół ogniska, jest emocjonalnym biletem do własnego wnętrza, zaproszeniem do teatru innych osobowości, spojrzeniem na drugiego człowieka nie przez monitor, ale posłuchania go i zachwycenia się nim. Warsztaty teatralne to jedna z najlepszych form edukacyjnych pozwalających przez zabawę, gest, słowo na rozmowę, dialog, poznanie się i wymianę, na budowanie wzajemnych mostów między światem dwojga ludzi, między światem dorosłych i dzieci, między swoim światem, a... **sobą**. Spotkać ze sobą można właśnie w drugim człowieku. *„Zatrzymaj się. Oto obok ciebie jest inny człowiek. Spotkaj się z nim. Spotkanie takie jest największym przeżyciem. Najważniejszym doświadczeniem. Poprzez tę twarz przekazuje ci siebie (...) oprócz mnie jest jeszcze ktoś Inny, z którym - jeśli nie zdobędę się na wysiłek uwagi i nie okażę pragnienia spotkania - będziemy mijać się obojętni, zimni, nieczuli, bez wyrazu i duszy.”* [R. Kapuściński, 2006, s.28].

Warsztaty teatralne „*Wbrew konwencji*” były pretekstem do spotkania się zarówno z sobą samym jak i z drugim człowiekiem.

Bibliografia:

Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2007, s. 14.

Russel B., *Mądrość Zachodu*, Wydawnictwo PENTA, Warszawa 1995, s.95.

Dobrołowicz W., *Antykreatywność- bariery psychiczne i społeczne*. W:Dombrowska E., Niedźwiedzka A.(red.), *Twórczość wyzwanie XXI wieku*. Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2007, s.28.