

**WCZESNA EDUKACJA DZIECKA  
- IMPLIKACJE DO PRAKTYKI  
PEDAGOGICZNEJ**





**WCZESNA EDUKACJA DZIECKA  
- IMPLIKACJE DO PRAKTYKI  
PEDAGOGICZNEJ**

**REDAKCJA  
ELŻBIETA DOLATA, SŁAWOMIRA PUSZ**



**WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO  
RZESZÓW 2013**

Recenzowała  
prof. zw. dr hab. JADWIGA HANISZ

Opracowanie redakcyjne, korekta, łamanie tekstu  
BERNADETA LEKACZ  
BARBARA PAWLIKOWSKA

Projekt okładki

© Copyright by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego  
Rzeszów 2013

**ISBN 978-83-7338-**

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO  
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./fax 17 872 14 26  
e-mail: [wydaw@univ.rzeszow.pl](mailto:wydaw@univ.rzeszow.pl); <http://wydawnictwo.univ.rzeszow.pl>  
wydanie I; format B5; ark. wyd. ; ark. druk. ; zlec. red. /2012

---

Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

## SPIS TREŚCI

Wstęp .....	7	
<b>ROZDZIAŁ I. KONTEKSTY WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ.... 11</b>		
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI		
Zagubione cele polskiej edukacji.....	13	
KAZIMIERZ SZMYD		
W kręgu fenomenologii wychowania i filozofii dziecka .....	23	
RYSZARD PĘCZKOWSKI		
Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka zjawiska .....	40	
MARTA UBERMAN		
Nauczanie prac ręcznych historycznym ideałem czy wyzwaniem dla współczesnej edukacji dziecka.....	50	
KRYSTYNA BARLÓG		
Edukacja inkluzyjna dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych .....	63	
DOROTA SZUMNA		
Wczesna edukacja dziecka – czas transmisji czy aktywnego zdobywania wiedzy? .....	73	
<b>ROZDZIAŁ II. PODMIOTY EDUKACJI I ICH RELACJE – POSZUKIWANIE     IDEAŁÓW .....</b>		<b>87</b>
DANUTA OCHOJSKA		
Portret emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.....	89	
MARIA KOCÓR		
Nauczyciel – refleksyjny praktyk.....	105	
SŁAWOMIRA PUSZ		
Kompetencje nauczyciela klas I–III – refleksyjnego praktyka i profesjonalnego artysty .....	115	
ALICJA KUBIK		
Kompetencja komunikacyjna nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.....	125	
BOŻENA DUSZA		
Pedagogiczny wymiar współpracy nauczyciela z rodzicami .....	139	

---

<b>ROZDZIAŁ III. DZIAŁANIA EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZE W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM .....</b>	<b>147</b>
<b>BOŻENA MUCHACKA</b>	
Organizowanie uczenia się dzieci w zabawie.....	149
<b>EWA SWOBODA</b>	
Nie tylko rachunki.....	162
<b>TERESA PIĄTEK</b>	
Małe formy teatralne w edukacji wczesnoszkolnej.....	175
<b>BOGUSŁAW BERDEL, MAGDALENA MAZUR, MIŁOSZ SZCZUDŁO</b>	
Gry i zabawy ruchowe jako formy wspierania rozwoju dziecka.....	196
<b>MAREK HALLADA</b>	
Podstawy języka fotografii dydaktycznej .....	204
<b>JERZY TOMALA</b>	
Cele dydaktyczne i wychowawcze realizowane na zajęciach wczesnoszkolnej edukacji plastycznej .....	215
<b>ANNA ENGLERT-BATOR</b>	
Natura i efektywność coachingu w programie edukacyjnym jako praktyka rozwojowa i wspierająca potencjał dziecka .....	227

## WSTĘP

Edukacja wczesnoszkolna przez niektórych pedagogów bywa niedocenianym etapem kształcenia. Chociaż większość przyznaje, że w tym właśnie okresie powinno odbywać się wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, to nie ma powszechnej świadomości, że jest to etap, który potrafi znacząco wpłynąć na stosunek młodego człowieka do dalszej nauki, nie wspominając o rozwoju jego osobowości. W tych początkowych oddziaływaniach edukacyjno-wychowawczych szczególne znaczenie ma oczywiście nauczyciel, którego wiedza, kompetencje i umiejętności powinny zapewnić dzieciom przygotowanie do dalszej edukacji.

Z myślą o przygotowaniu młodych nauczycieli do sprostania niełatwym wyzwaniom od 2010 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego realizowany jest projekt „Nauczyciel – refleksyjny praktyk i profesjonalny artysta”, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W ramach projektu uruchomiono trzyletnie studia licencjackie o specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Działania założone w projekcie skierowane zostały na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz podwyższenie ich kompetencji zawodowych poprzez rozszerzenie zakresu treści programowych oraz zwiększenie ilości zajęć praktycznych. W związku z tym w planie studiów przewidziano przedmioty kształcące umiejętności posługiwania się specjalistycznym językiem angielskim, wykorzystywania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także poszerzające wiedzę i umiejętności w zakresie diagnozowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci przedszkolnych oraz uczniów klas I–III, rozwijania twórczych możliwości dziecka, jego rozwoju intelektualnego i artystycznego oraz efektywnego planowania i realizacji współpracy z rodzicami.

W bieżącym roku akademickim dobiega końca realizacja projektu oraz pierwszy etap kształcenia (studia licencjackie) 47 przyszłych nauczycieli specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Głównie z myślą o nich, ale również o innych studentach, nauczycielach, naukowcach zajmujących się zagadnieniami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w wymiarze praktycznym bądź teoretycznym przygotowano niniejszą publikację.

Wyjściową intencją było przybliżenie różnych aspektów pracy nauczycielskiej oraz spostrzeżeń na temat wczesnej edukacji dziecka, a ponadto:

- ożywienie dyskusji naukowej na temat warunków, możliwości, sposobu funkcjonowania współczesnej szkoły i organizowania w niej procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- stworzenie podstawy dla rozważań naukowych dla wszystkich zainteresowanych edukacją dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- utrwalenie efektów projektu „Nauczyciel – refleksyjny praktyk i profesjonalny artysta”, realizowanego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Publikacja składa się z trzech części. Na pierwszą z nich, zatytułowaną *Konteksty współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, składają się opracowania zawierające rozważania na temat sytuacji polskiej oświaty i działań edukacyjnych, analizę czynników sprzyjających oraz utrudniających i zagrażających realizacji jej podstawowych funkcji.

Druga część książki, opatrzona tytułem *Podmioty edukacji i ich relacje – poszukiwanie ideałów*, zawiera teksty, w których nakreślony został portret emocjonalny dziecka, model nauczyciela pracującego z małym dzieckiem oraz płaszczyzny współpracy między środowiskami wychowującymi.

Część trzecia nosi tytuł *Działania edukacyjno-wychowawcze w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Rysuje się w niej model pracy uwzględniający róż-



Uczestnicy projektu „Nauczyciel – refleksyjny praktyk i profesjonalny artysta”  
fot. Monika Woźny

ne formy dziecięcej aktywności. Teksty zawierają propozycje wielopłaszczyznowego oddziaływania edukacyjno-wychowawczego.

Mając na uwadze fakt, iż rozwój nauczyciela w zawodzie rozpoczyna się od poznawania różnych zagadnień pedagogicznych w okresie studiów, a prowadzi do mistrzostwa w zawodzie osiąganego poprzez praktykę zawodową, mamy nadzieję, że niniejsza praca dostarczy czytelnikom materiału do przemyśleń, refleksji, wyzwoli twórczą postawę, przyczyni się do podniesienia kompetencji zawodowych nauczycieli, a także będzie źródłem „ciekawości poznawczej” dla studentów w toku dalszego studiowania pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej.

Opracowanie to jest dziełem wielu osób, którym serdecznie dziękujemy za inspirację, współpracę i przygotowanie interesujących tekstów.

Szczególne podziękowania kierujemy do recenzenta pracy Pani Profesor Jądwigi Hanisz za cenne uwagi i propozycje ulepszeń, których uwzględnienie bez wątpienia podniosło wartość opracowania.

Elżbieta Dolata, Sławomira Pusz  
Rzeszów, maj 2013 r.





# Rozdział I

## KONTEKSTY WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ



**prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa

## **ZAGUBIONE CELE POLSKIEJ EDUKACJI** **LOST AIMS OF THE POLISH EDUCATION**

Zacznijmy analizę od oświatowej konstytucji, jaką jest ustawa o systemie oświaty z 1991 r. z późniejszymi zmianami. To, co nie uległo żadnym korektom, to preambuła prawa oświatowego, w której zostały określone najważniejsze wartości, a więc i cele polskiej edukacji. Brzmi ona: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Warto zwrócić uwagę na to, że w powyższym zapisie nie ma mowy o tym, co stało się w toku ostatnich kilkunastu lat dominantą polskiej edukacji, a więc jej fundamentalnym celem, a mianowicie: maksymalizacja wskaźników oświatowych, które stanowią podstawę w porównawczych badaniach edukacyjnych młodzieży państw przynależnych do OECD i Unii Europejskiej. Podstawowym źródłem porównywalnych wyników uczniów stał się w Polsce nie zakres i poziom sformułowanych w powyższej preambule do ustawy celów i wartości, ale system egzaminów zewnętrznych, które są organizowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, czyli wyniki sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, matury oraz egzaminów zawodowych. Jak stwierdza Jan Herczyński w publikacji współfinansowanej ze środków UE, a wydanej przez podległy MEN Ośrodek Rozwoju Edukacji: „Bez wątpienia wyniki testów są najlepszym dostępnym w Polsce, niezależnym od szkoły i powszechnym miernikiem umiejętności

uczniów”<sup>1</sup>. Wprawdzie nieco dalej dodaje w swoim tekście, że wyniki egzaminów są dość wybiórczym miernikiem umiejętności uczniów, a zatem nie są pozbawione wad, to jednak są one wskaźnikiem obiektywnym, świadczącym o osiągnięciu przez uczniów kluczowych kompetencji. Przyznaje zarazem: „Chcielibyśmy, aby nasze szkoły uczyły zaangażowanych, świadomych i tolerancyjnych obywateli, którzy doceniają sztuki piękne i naukę, szanują siebie i innych, chronią środowisko naturalne, są zdrowi i sprawni fizycznie. Powinni się też uczyć umiejętności takich, jak praca w grupie, samodzielna nauka, zaradność w niesprzyjających okolicznościach. Te obszary pracy szkoły nie podlegają testowaniu, a wiadomo z doświadczeń krajów stosujących testy od dawna i na szeroką skalę, że szkoły mają pokusę, aby uczyć pod kątem testów, a organy prowadzące, aby koncentrować środki i zasoby szkół na przedmiotach poddawanych testom”<sup>2</sup>.

Dlaczego nic nie zmienia się w tym podejściu do analizowania jakości edukacji w naszym szkolnictwie, skoro wszyscy wiedzą o tym, że powyższe mierniki nie są obiektywne, gdyż i w tym zakresie o poziomie miary rzetelności i trafności testu świadczy jego konstrukcja, układ zadań, dobór treści w poleceniach, adekwatność zadań do obowiązkowej podstawy programowej kształcenia itp. Anthony Levitas przyznaje, że testy okazały się dla polityków najlepszym narzędziem do podnoszenia sprawności rynku oświatowego. „Główna myśl była kusząco prosta – podstawowym celem szkoły jest nauczanie, którego jakość odzwierciedlają wyniki uczniów pozwalające ocenić poziom szkoły, a więc nauczycieli. Wyniki zaś najłatwiej zmierzyć za pomocą testów – jednakowych lub przynajmniej analogicznych na każdym poziomie nauczania”<sup>3</sup>. Dostosowano się zatem do wdrażania w sektorze oświaty publicznej rozwiązań z zarządzania przedsiębiorstwami w sektorze prywatnym, by na podstawie względnie obiektywnych, mierzalnych wyników stymulować wzrost „produkcji” wiedzy i umiejętności, a tym samym doprowadzić do wyeliminowania z rynku usługodawców oświatowych te szkoły, które uzyskują najsłabsze rezultaty. Wyniki jednak tego „eksperymentu” okazały się zaskakująco marne, i to z kilku co najmniej powodów.

Po pierwsze, procesy rynkowej rywalizacji nie sprawdzają się w środowiskach wiejskich i miejsko-wiejskich, gdzie liczba szkół danego typu jest ograniczona, wąska, a duża odległość między nimi uniemożliwia dokonywanie racjonalnego i wolnego wyboru ich klientów. Po drugie, wiele szkół ma już swoją historię, reputację, toteż nawet jeśli są placówkami wolnego wyboru, to ich

---

<sup>1</sup> J. Herczyński, *Adresaci informacji oświatowych i ich potrzeby informacyjne*, [w:] *Informacje oświatowe. Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych*, red. J. Herczyński, Warszawa 2012, s. 20.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> A. Levitas, *Wokół strategii oświatowych. Polskie i amerykańskie debaty o strategicznych problemach edukacji*, [w:] *Strategie oświatowe*, red. A. Levitas, Warszawa 2012, s. 279.

wizerunek i wyniki kształcenia są uwarunkowane procesami rekrutacyjnymi do nich, a nie jakością kształcenia. Placówki funkcjonujące w środowisku ubóstwa czy deprivacji kulturowej środowisk rodzinnych uczniów nie są w stanie poprawić jakości kształcenia, toteż i nauczyciele są niejako zwolnieni ze szczególnego wysiłku pedagogicznego. Podobnie zresztą jak w szkołach tzw. elit, w których wyniki końcowe uczniów w małym stopniu zależą od jakości pracy nauczycieli. Po trzecie, nauczyciele i dyrekcje szkół bardziej koncentrują się na reklamie, wizerunku szkoły i wzbogacaniu jej oferty oraz warunków infrastrukturalnych niż na samym procesie kształcenia i wychowania uczniów.

Testy nie mierzą głębi wiedzy i jej zakresu, ale powierzchowne umiejętności i kompetencje, do których wprawdzie potrzebna jest wiedza, ale ona sama nie wystarcza do integralnej formacji osobowej uczniów. Ta zaś jest przecież wynikiem nie tylko pracy nauczyciela z uczniami, ale ich samokształcenia, umiejętności i samodzielności uczenia się, a przede wszystkim jest uwarunkowana pozycją społeczno-ekonomiczną środowiska rodzinnego uczniów, zwłaszcza wykształceniem ich rodziców. Jak stwierdza A. Levitas: „Zagwarantowanie z roku na rok wyrównanego poziomu trudności testów nastęrcza poważnych kłopotów technicznych. Chodzi tu zwłaszcza o tzw. skalowanie, wymagające rozbudowanego aparatu statystycznego, zapewniające utrzymanie niezmiennego poziomu trudności – bez tego nie można było wykorzystywać testów do porównywania nauczycieli i szkół na przestrzeni lat”<sup>4</sup>. Niestety, konstruktorzy testów nie są w stanie, wykorzystując nawet najbardziej skomplikowane metody statystyczne, oddzielić faktycznego wpływu szkoły i nauczycieli na wyniki testów od znacznie silniejszych czynników „pozaszkolnych” i osobowościowych. Co ciekawe, wyniki badań procesów testowania uczniów i ich wykorzystywania przez organy nadzoru czy prowadzące szkoły do określania, które placówki są dobre, a które złe czy gorsze, wykazują, że „im częściej na podstawie testów rozlicza się szkoły i nauczycieli z poziomu nauczania, tym większa jest ich skłonność do zachowań zakłócających wiarygodność testów”<sup>5</sup>. Nic dziwnego, że władze szkół zaczęły redukować lub nawet likwidować te przedmioty, które nie były związane z testowaniem wiedzy i umiejętności. Nauczyciele poświęcali więcej czasu na uczenie umiejętności rozwiązywania testów, zwłaszcza z pytaniami zamkniętymi, a w dniu przeprowadzanych testów porównawczych zachęcano słabszych uczniów do pozostania w domu.

To, od czego odstąpili Amerykanie, bo zdali sobie sprawę z faktu pozorowania wielu danych, ich fałszowania i manipulowania nimi, skoro od wyników testów miały zależeć dotacje dla szkół, my wprowadzamy z „lubością” wielkiej przemiany. Władze MEN, jak się okazuje, nie mają pojęcia lub udają, że nie wiedzą o istnieniu

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 284.

<sup>5</sup> Tamże, s. 285.

w naukach społecznych prawa Campbella, które brzmi: „Im częściej wykorzystujemy jakiś ilościowy wskaźnik społeczny przy podejmowaniu decyzji zbiorowych, tym bardziej staje się on podatny na fałszowanie i tym większa szansa, że zniekształci i wypaczy on procesy społeczne, które miał mierzyć”<sup>6</sup>. Testy powinny służyć do diagnozowania problemów uczniów w procesie uczenia się, ale nie jako środek nagradzania lub karania ich z powodu uzyskanego wyniku. Campbell ostrzegął zatem: „Uważaj, co mierzysz, bo to, co mierzysz, wpłynie na to, co będziesz robić”<sup>7</sup>.

Można zatem, powracając do preambuły ustawy oświatowej, a także do zapewnień z art. 1. przepisów ogólnych, zapytać, czy polska szkoła zapewnia w toku kształcenia i wychowania w szczególności:

- respektowanie chrześcijańskiego systemu wartości – za podstawę przyjmując uniwersalne zasady etyki,
- rozwijanie u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata,
- każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotowuje go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności,
- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, **odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,**
- wspomaganie przez szkołę **wychowawczej roli rodziny,**
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania **do możliwości psychofizycznych uczniów,** a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież **niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami,**
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej,
- dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy,
- kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym,
- przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia,
- warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego,

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 286.

<sup>7</sup> Tamże, s. 285.

- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

Pojawia się kluczowe pytanie o sens edukacji. Jakim celem ma ona służyć? Czy powinna ona być dostosowywana do rynkowych procesów instrumentalnego formowania młodych pokoleń do oczekiwań pracodawców tak, jakby to oni mieli określać kluczowe kompetencje, wiedzę i postawy absolwentów różnych typów szkół? W publikacji Jana Herczyńskiego poświęconej wskaźnikom edukacyjnym wyraźnie wskazuje się na ich rolę jako narzędzia do oceny poziomu wiedzy i umiejętności uczniów i absolwentów w porównaniach międzynarodowych<sup>8</sup>. Tak np. w analizie wyników międzynarodowego programu PISA wykorzystuje się średni wynik uczniów osiągnięty w testach z uwzględnieniem różnych poziomów ich kompetencji. Wskaźniki edukacyjne kreowane są przez urzędników OECD i UE (EURYDICE Eurostat), by można było dokonywać międzynarodowych ich porównań, a przejmowane przez polskich urzędników w MEN jako obowiązujące w naszym kraju. To oznacza, że polska oświata, mimo zapewnień o jej autonomii, jakie miały miejsce w okresie akcesyjnym III RP do UE, straciła swoją suwerenność na rzecz zewnętrznie definiowanych i gromadzonych danych sprawozdawczych, które służą zarazem do dokonywania oceny tzw. jakości edukacji.

Nikogo zatem nie obchodzą cele kształcenia, które zostały wpisane w podstawę programową kształcenia ogólnego czy zawodowego, gdyż te można w szkołach realizować w strefie czasu wolnego od procesu dydaktycznego, w ramach kół zainteresowań, zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych. Mamy bowiem cztery grupy wskaźników edukacyjnych, określanych też mianem „podstawowych wskaźników odniesienia”, a mianowicie w obszarze:

- **organizacji szkół** – wskaźniki: przeciętna liczba uczniów w oddziałach klasowych; wykorzystywanie pomieszczeń szkolnych; liczba uczniów przyjętych na jeden przeliczeniowy etat nauczycielski; liczba przeliczeniowych etatów nauczycielskich przypadających na jeden oddział; liczba etatów niepedagogicznych w przeliczeniu na jeden oddział; liczba uczniów przypadających na jeden komputer dostępny dla uczniów z dostępem do internetu; procent uczniów faktycznie dowożonych do szkół na koszt gminy i procent uczniów szkół ponadgimnazjalnych uczęszczających do szkoły danego typu;
- **procesu nauczania** – wskaźniki: procent uczniów powtarzających klasę, procent uczniów objętych nauczaniem indywidualnym; procent uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego; procent uczniów korzystających z dofinansowanego lub refundowanego obiadu i scholaryzacji przedszkolna;
- **kadry** – wskaźniki: tygodniowa liczba godzin nauczania przypadających na jednego nauczyciela pełnozatrudnionego; procent pełnozatrudnionych

---

<sup>8</sup> J. Herczyński, *Wskaźniki oświatowe*, Warszawa 2012, s. 11.

pracowników pedagogicznych; wydatki na doksztalcanie nauczycieli w przeliczeniu na jednego nauczyciela; udział wynagrodzeń w bieżących wydatkach na oświatę; przeciętne miesięczne wynagrodzenie pracownika niepedagogicznego we wrześniu i przeciętne miesięczne wynagrodzenie pracownika pedagogicznego we wrześniu;

- **finansowania oświaty** – wskaźniki: bieżące wydatki na zadania oświatowe bez ogólnodostępnych przedszkoli i dowożenia uczniów jako procent otrzymanej subwencji oświatowej i dotacji; wydatki bieżące na zadania oświatowe w przeliczeniu na jednego ucznia; wydatki bieżące na zadania oświatowe w przeliczeniu na jeden oddział; wydatki majątkowe w stosunku do całkowitych wydatków na zadania oświatowe i edukacyjną opiekę wychowawczą; wydatki finansowane z funduszy strukturalnych UE (lub innych środków bezzwrotnych) jako procent całkowitych wydatków na zadania oświatowe i edukacyjną opiekę wychowawczą<sup>9</sup>.

Zwróćmy uwagę na to, że najważniejszy dla realizacji celów edukacyjnych obszar określony tu mianem „proces nauczania” nie zawiera ani jednego pozytywnego wskaźnika, który dotyczyłby jakichkolwiek (jeśli nie wszystkich) ogniw procesu kształcenia i wychowania. Zostały one tak skonstruowane i sklasyfikowane, żeby możliwe było uwzględnienie w zarządzaniu przedszkolami i szkołami ich koniecznych kosztów. Nie jest zatem istotne to, co uczeń wie, potrafi, odczuwa, ale ile kosztuje jego pobyt w szkole. Pierwszy z wskaźników tego obszaru, jakim jest „procent powtarzających klasę”, ma dostarczyć samorządom „cennych informacji o szkołach i środowiskach, w których mogą występować problemy. (...) wskaźnik pokazuje wyłącznie skutek, a nie przyczyny, do których może należeć zarówno niska motywacja uczniów, jak i wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli”<sup>10</sup>.

Są też tzw. lokalne wskaźniki oświatowe, które mają służyć samorządom terytorialnym do porównania, jak wygląda struktura i funkcjonowanie ich placówek oświatowych na tle krajowym i regionalnym. Pojawiające się w ciągu kilku lat znaczące zmiany wybranych wskaźników, szczególnie te dotyczące negatywnych zjawisk, powinny być sygnałem alarmowym dla władz terytorialnych. Są tu więc takie wskaźniki, jak: frekwencja szkolna (procent obecności uczniów na lekcjach); średni poziom rocznych ocen klasyfikacyjnych; liczba bądź udział uczniów promovanych po egzaminie poprawkowym; liczba bądź udział uczniów, którzy otrzymali promocję z wyróżnieniem lub ukończyli szkołę z wyróżnieniem; liczba uczniów z roczną klasyfikacyjną oceną zachowania nieodpowiednią lub naganną; poziom wyposażenia szkół w pomoce naukowe; wyposażenie przedszkoli i szkół związane z przygotowaniem placówek do realizacji programów wychowania przedszkolnego oraz programów nauczania zgodnych z nową podstawą programową; wydatki

<sup>9</sup> Tamże, s. 18–19.

<sup>10</sup> Tamże, s. 37.



samorządu na wyposażenie szkół w pomoce naukowe; pełne wydatki na szkoły w przeliczeniu na jednego ucznia oraz w przeliczeniu na jeden oddział; wydatki bieżące zespołów szkół w przeliczeniu na jednego ucznia oraz w przeliczeniu na jeden oddział; liczba uczniów kształconych przez pracodawców oraz wydatki samorządu na refundację tego kształcenia; liczba nauczycieli przystępujących do procedury awansu zawodowego, wyrażona liczbą bezwzględną oraz jako udział w grupie nauczycieli o danym szczeblu awansu; liczba nauczycieli, którzy mimo podjętej próby nie awansowali na wyższy szczebel hierarchii zawodowej itd.

Szkoły powinny służyć i sprzyjać budowaniu kapitału społecznego, którego głównymi elementami są zaufanie, kultura komunikacji międzyludzkiej, empatia, poczucie odpowiedzialności, a to nie pojawia się w relacjach nieszczerości, pozorantstwa, braku więzi między zarządzającymi szkołami i procesem edukacyjnym a uczniami i ich rodzicami. Warunkiem rozwoju innowacji pedagogicznych w szkole jest otwarty tok myślenia bez względu na jego dezakceptację przez ich przeciwników, co najlepiej sprzyja doinformowaniu osób w zakresie ich praw do adekwatnej czy pożądanej zmiany oraz możliwości korzystania z nich. W sensie politycznym (społecznym) wskazuje się na potrzebę większej autonomii szkół, by wykorzystać je do przyspieszenia procesów demokratyzacyjnych społeczeństwa, w którym istotne jest współuczestniczenie obywateli w życiu publicznym. Zdaniem pedagogów, przekazywanie uczniom samej wiedzy o demokracji nie uczyni z nich demokratów, gdyż do tego potrzebne są jeszcze praktyczne doświadczenia z demokratycznie funkcjonującej szkoły. Wzmocnienie samodzielności pojedynczych szkół staje się zatem inspiracją do zaktywizowania społeczności lokalnej i partycypowania przez nią w jej zmianach. Ten aspekt pedagogiki reform wzbogacany jest o nurt uspołecznienia szkół<sup>11</sup>.

Dzisiaj już nie wystarcza reformowanie szkół z zastosowaniem administracyjnej strategii władzy, a więc poprzez zależność służbową, odgórnie określone kierunki działania czy racjonalną argumentację o konieczności i sensowności przemian. Proces ten może się powieść wówczas, kiedy ci, których ta innowacja dotyczy lub którzy mieliby być w nią zaangażowani, sami odpowiedzialnie go kształtują. W autorytarnym społeczeństwie można jedynie kształcić autorytarne osobowości<sup>12</sup>, dlatego też takiej strukturze społecznej przeciwstawia się inne struktury, w których demokracja następuje w drodze współdecydowania wszystkich obywateli o sprawach publicznych, a do takich należy edukacja. W takich

<sup>11</sup> H.P. Füssel, *Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der „Schulautonomie“ – ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern*, [w:] H. Döbert, G. Geißler, *Schulautonomie in Europa. Umgang mit Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1997*; *Řizení a správa škol: rady škol v mezinárodní perspektive*, editori M. Pol, M. Rabušicova, Brno 1996.

<sup>12</sup> Za: E. Geissler, *Szkola i jej misja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 4, s. 114.

strukturach znosi się układ sprawowania władzy przez wąskie grono osób na rzecz układu, w którym władza znajduje się w rękach znacznej liczby jednostek. Dotyczy to także szkoły, jej dyrekcji i nauczycieli, gdzie ci ostatni uzyskują więcej swobody w wyniku ograniczenia uprawnień dyrektora szkoły, czy też biurokratycznych wymagań nadzoru pedagogicznego.

Demokracja wymaga nie tylko społecznej, ale i politycznej dojrzałości od absolwentów szkół, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji. Społeczeństwo przemysłowe potrzebuje szkoły nauczającej, podającej wiedzę, a społeczeństwo informatyczne powinno ten typ instytucjonalnej edukacji zastąpić szkołą-laboratorium, gdzie będzie dominować integralne formowanie osobowości, w tym kształcenie kompetencji kluczowych, jak umiejętność zdobywania informacji i działania, zdolność do współdziałania w grupie, twórczość i umiejętność myślenia globalnego. Wzmacnianiu osobistych kompetencji dziecka i jego zainteresowań w toku edukacji powinno towarzyszyć doskonalenie takich cech społecznych, jak zdolność do bezpośredniej komunikacji, dialogu, do autentycznych więzi koleżeństwa, przyjaźni i miłości oraz do odpowiedzialności. Nowa szkoła powinna odpowiadać idei demokracji i społeczeństwa otwartego, gdzie edukacja stawałaby się procesem istnienia człowieka.

Autonomia szkoły przenosi kompetencje decyzyjne na najważniejszych aktorów sfery operacyjnej, a mianowicie na nauczycieli, rodziców i kierownictwo szkół, zmieniając radykalnie potencjał ich wpływu na nią. Towarzyszy temu procesowi efekt indukcji autonomii, jakim jest większa moralność i wyższa motywacja pracy kadr pedagogicznych, wzrost jakości szkolnego planowania programów oraz stymulacja innowacji dydaktycznych i ich zamierzonej implementacji. Idee uspołecznienia i autonomii szkół, decentralizacji procesów zarządzania nimi czy partycypacji w polityce oświatowej osób bezpośrednio zainteresowanych jej edukacyjnymi efektami nie jest tylko polską swoistością reform w okresie posocjalistycznym.

Badania pedagogów porównawczych z innych krajów wykazują, iż procesy te mają miejsce w tych społeczeństwach, w których zwraca się szczególną uwagę na to, by z jednej strony szkoły same rozporządzały środkami finansowymi na edukację i dodatkowo zdobywały je z różnych źródeł. Zyskają tym samym więcej autonomii w realizacji swoich programów nauczania i wychowania, z drugiej zaś strony, nad całością wpływów socjalizacyjnych i edukacyjnych tych instytucji powinien czuwać specjalny organ, który umożliwiałby przede wszystkim rodzicom, uczniom i przedstawicielom władz lokalnych większy dostęp do rzeczywistych funkcji, celów, zadań i mechanizmów kształcenia oraz partycypowania w ich stanowieniu czy pożądaną realizacją.

W wymiarze pedagogicznym opowiedzenie się za autonomią szkół jest upomnieniem się zatem o wolność pedagogiczną jako zasadę funkcjonalności szkoły,

która sprawi, że organizacja procesu uczenia się będzie zorientowana na interes nauczycieli i potrzeby uczniów. Oznacza to, że nauczyciele mogą rozszerzać ramowy plan nauczania o inne przedmioty czy zajęcia dydaktyczne, wprowadzać własne innowacje, a także współdecydować o wewnątrzszkolnej weryfikacji kadry i zatrudnianiu nowych nauczycieli w szkole. Szkoła autonomiczna odwołuje się zatem do idei swobodnego wychowania, tzn. edukacji zorientowanej przede wszystkim na potrzeby uczniów i wspieranie ich indywidualnego rozwoju. Pojmowana jest wówczas jako przestrzeń życia dla dzieci, ale także dla nauczycieli.

Otwierając się w swoich założeniach pedagogicznych na byt dziecka (*Dasein des Kindes*), bierze pod uwagę ucznia takim, jakim jest on w danej fazie swojego życia i rozwoju, a nie tylko perspektywę jego przyszłego życia. Szkoła taka stawia sobie za zadanie stwarzanie dzieciom takich warunków edukacyjnych, by każde z nich postrzegane było w społeczności szkolnej jako indywidualium, osobowość oraz by miało możliwość doznawania swoich potrzeb, zainteresowań czy uzdolnień. Zakłada się bowiem, że każdy uczeń ma swój potencjał rozwojowy, dla rozwinięcia którego potrzebna jest stosowna przestrzeń i czas oraz jego przeświadczenie, iż jest tu poważnie traktowany i szanowany. Szkoła zatem pojmowana jest nie tyle instytucjonalnie, ile procesualnie jako poszerzenie dotychczasowej przestrzeni życia i rozwoju indywidualnego oraz społecznego dziecka.

Szkoły autonomiczne cechuje: orientacja na prawo do życia, rzeczywiste respektowanie godności każdego podmiotu edukacji, otwartość na wszystkie grupy społeczne, gwarancja pełnej dobrowolności stosowanych metod i środków nauczania oraz suwerenności uczenia się (uczniowie mogą odmówić uczestnictwa w określonych formach zajęć), samoregulacja konfliktów społecznych, wartościowanie procesu uczenia się ze szczególnym uwzględnieniem samooceny, formowanie grup zadaniowych z uwzględnieniem preferencji uczniów, współdecydowanie rodziców i uczniów o polityce edukacyjnej w szkole, orientacja w treściach kształcenia na globalne problemy przeżycia ludzkości. Ten ostatni cel wynika z coraz większych zagrożeń cywilizacyjnych współczesnego świata. Uczenie się jest zatem ukierunkowane na pokojowe współzycie ludzi, na odrzucanie wojen i wszelkich form związanych z przygotowywaniem się społeczeństw do rozwiązywania własnych problemów poprzez interwencje zbrojne. W toku edukacji promuje się także umiejętności rozwiązywania konfliktów w sposób wolny od przemocy. Nie ma recepty na to, jak i kto powinien gwarantować w systemie oświatowym autonomię szkół. Potrzeba jednak jej wzmocnienia powinna być centralnym punktem polityki oświatowej. „Tak długo bowiem nie uczynimy szkoły demokratyczną, jak długo nie będziemy przyznawać tej potrzebie większego prawa. (...) Nauczyciel nie powinien być urzędnikiem prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych. Trzeba przywrócić nauczycielowi sens wolności i inicjatywy”<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> H.P. Füssel, dz.cyt., s. 18.

**Słowa kluczowe:** edukacja, innowacje pedagogiczne, sytuacja polskiej oświaty

**Keywords:** education, pedagogical innovations, the situation of the Polish education

**Streszczenie:** Autor podejmuje problem autonomii szkół publicznych i możliwości wdrażania w nich autorskich, oddolnych innowacji pedagogicznych nauczycieli. Krytycznie analizuje sytuację polityczną polskiej oświaty, która odchodzi od założonych w ustawie oświatowej celów i wartości.

**Abstract:** The author discusses a problem of the autonomy of Polish public schools and a possibility of implementing the teachers' bottom-up pedagogical innovations in them. He critically analyses the political situation of the Polish education which withdraws from the aims and values planned in the educational act.

**dr hab. prof. UR Kazimierz Szmyd**

Uniwersytet Rzeszowski

## **W KRĘGU FENOMENOLOGII WYCHOWANIA I FILOZOFII DZIECKA**

**IN THE CIRCLE OF PHENOMENOLOGY OF EDUCATION  
AND PHILOSOPHY OF CHILDREN**

### **U źródeł fenomenologii pedagogicznej**

Formacja pedagogiki humanistycznej i fenomenologicznej kładzie główny nacisk na wychowanie i rozwój sfery duchowej, poznawania wartości drogą doświadczenia wewnętrznego, transcendencji antropologicznej, etycznej, estetycznej, światopoglądowej i poprzez inne jeszcze komponenty „metafizyki” wychowawczej. Należy w tym kontekście dodać, iż swoją tożsamość umysłową, filozoficzną i pedagogiczną formacja ta budowała na różnorodnych elementach, często niespójnych składnikach myśli fenomenologicznej, personalistycznej, intuicjonizmu, filozofii i pedagogiki kultury reprezentowanych m.in. przez W. Windelbanda, W. Diltheya, E. Sprangera, J. Maritaina, F.W. Foerstera, H. Bergsona, S. Hessena, B. Nawroczyńskiego, B. Suchodolskiego, w jakiejś mierze Z.K. Myślakowskiego<sup>1</sup>. Powstała swoiście złożona i bogata zarazem struktura myślenia o wychowaniu, która uwzględniała naturalistyczny psychologizm, humanizm, mistycyzm i inne jeszcze dziedziny intuicjonizmu, refleksji egzystencjalnej i metafizycznej. Transcendencję pedagogiczną budowano na przeświadczeniu o duchowej wolności człowieka, odrzucając tym samym „urabianie” człowieka w imię i dla z góry określonych celów. Przyjmowano założenie, zgodnie z którym nie można wychowania zamknąć w jakiegokolwiek ograniczonej strukturze realnego i skończonego bytu. Przeczyłoby to istocie transcendentnie pojętego człowieka, zawartego pomiędzy naturalną egzystencją a sferą jego metafizyczności itp. Próbowano więc przewycięzać sprzeczność pomiędzy uwarunkowaniami realnego życia a wolnością i perspektywą wykraczającą poza te ograniczenia. Dla osiągnięcia tego celu konieczna jest również myśl o wychowaniu dla „życia duchowego”, które może poszerzać perspektywę

---

<sup>1</sup> Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX w.*, Warszawa 1962, s. 343–462; B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; K. Szmyd, *Antyczne i renesansowe rodowody humanistyki*, „Oświata i Wychowanie” 2003, 3(748).

ludzką. Bowiem: „państwo, ani społeczeństwo, ani klasa społeczna nie są nosicielami idealnych cech ludzkości”<sup>2</sup>.

Z tej postawy krytycznej daje się wyprowadzić wizję celów wychowania człowieka dla wartości „absolutu duchowego”. Owa transcendencja procesu „samowzrastania” osoby ludzkiej, wspieranej poprzez edukację duchową i transcendentną, moralną, estetyczną i ogólnie aksjologiczną jest bliska poglądom przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury<sup>3</sup>. Stanowisko to, choć nie zawsze konsekwentne w poszukiwaniu sprawdzalnych, empiryczno-kulturowych edukacyjnych elementów swojej teorii, zwracało uwagę na współobecność wychowawczą świata realnego i metafizycznego. Według tego nurtu filozofii wychowania dziedzina „ducha obiektywnego” staje się nurtem twórczości duchowej, która „posiada własną, swoistą realność, niesprowadzalną do realności poszczególnych, współuczestniczących w niej podmiotów i przewyższającą realność grup społecznych”<sup>4</sup>.

Stąd wynika wartość fenomenologicznego wychowania, które może dokonywać się dwukierunkowo, godząc obszary życia biologicznego, egzystencjalnego ze sferą transcendentną. Zgodnie z tym stanowiskiem wychowanie jest dążeniem do zachowania łączności „wiecznych wartości” z nieustającym ciągiem filogenetycznego postępu, odnowy i wzbogacania kultury ludzkiej. Jest to więc proces swoistej personalizacji, subiektywizacji ducha obiektywnego, konieczny wobec mechanistycznych stereotypów globalnego świata unifikującego człowieka, redukującego jego wrażliwość duchową i kulturę symboliczną, ludzki idealizm, niezbędny dla rozumienia i poczucia równowagi swojego istnienia.

Fenomenologiczna transcendencja tej formacji „budowania człowieka metafizycznego” ma w istocie realistyczny, ludzki wymiar, który wskazuje na egzystencjalne i metafizyczne rodowody owego „królestwa ducha”. Ta „ponadludzka wspólnota ducha” jest, jak niektórzy sądzą, rezultatem gatunkowej „megainteligencji”. Oznacza to, że wytwarzane wartości są emanacją realnego życia, potrzeb, pragnień, emocji ludzkich, fascynacji światem, jego tajemnicą i oczywistością zarazem, również brakiem możliwości jego dostatecznego wyjaśnienia. Jest zatem transcendencja w wychowaniu swoistą kompilacją naturalizmu, mistycyzmu i realizmu fenomenologicznego oraz idei współtworzenia uniwersalnego świata wartości – pojmowanych jako składniki nieskończonego rozwoju człowieka.

Najbardziej konsekwentni przedstawiciele tego nurtu starali się połączyć koncepcję człowieka ze strukturą procesu edukacji i kształcenia jego osobowości. S. Hessen jednostkę ludzką sytuował w kilku płaszczyznach jej istnienia.

<sup>2</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997, s. 169.

<sup>3</sup> B. Nawroczyński, *Życie duchowe*, Warszawa 1948; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Poznań 1928; B. Suchołolski, *Wychowanie moralno-społeczne*, Warszawa 1937; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.

<sup>4</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach...*, dz.cyt., s. 165.

W pierwszej płaszczyźnie, tj. w warstwie biologicznej, istnieje człowiek jako organizm psychofizyczny. W drugiej, społecznej, występuje jako uwikłana w tradycję kulturową istota społeczna i osobowość. W trzeciej postaci istnienie ludzkie objawia się jako „członek królestwa duchów”. Transcendencja człowieka pozwala wznieść się do poziomu duchowości uniwersalnej, w dziedzinę „bytu błogosławionego”. W istocie, to najwyższa postać rozwoju człowieka i przejaw osiągniętej syntezy (misji) w jego powołaniu. W tym pojęciu jest więc szansa wykraczania ponad i poza ową biologiczną i społeczną formę bytu ludzkiego, w kierunku kosmologicznego pojmowania człowieka jako części „całego bytu”. W istnieniu ludzkim jest coś więcej niż instrumentalny, fizyczny i behawioralno-psychologiczny przejaw odzwierciedlania dostępnych form otaczającego świata. Podnosi to rangę formacji „ducha podmiotowego”, fenomenu każdej osobowości, przyjmuje postać bytu racjonalnego, także formę „uduchowioną”<sup>5</sup>.

W tym świetle osobowość nie jest zjawiskiem czysto psychicznym, ale także bytem duchowym, integralnie związanym z kulturą, duchem przedmiotowym, czyli wartościami. Charakteryzuje się przede wszystkim fenomenem samowiedzy i „wolności w sobie”. Dla zjawiska wychowania i realnego procesu edukacji człowieka ważne są okoliczności i warunki korzystania z owej wolności. Istnieje bowiem „wolność negatywna” (wolność wyboru) i „wolność pozytywna” (dobrowolne podejmowanie obowiązków). Można wnosić, iż edukacja duchowa i filozoficzna człowieka to w istocie wychowanie do wolności umysłowej i ekspresji poznawczej. Jest tworzeniem kultury umysłowej w transcendentnym, fenomenologicznym wymiarze, począwszy od kultury jednostkowej, skupionej wokół indywidualnego, osobowego człowieka, skończywszy na ogólnej kulturze myślenia i przeżywania. Wtedy staje się skomplikowaną syntezą wszystkich ludzkich doświadczeń, empirycznych i duchowych. Staje się „duchem obiektywnym” i jednocześnie w ludzki sposób subiektywnym. Z tego punktu widzenia teleologia wychowania nigdy się nie wyczerpuje, przeciwnie, jest ona każdorazowo nową emanacją stanu osiągniętej kultury duchowej człowieka, jego gotowości do dalszego przekraczania granic pojmowania zastanego świata i siebie samego jako człowieka wielowymiarowego.

### **O potrzebie fenomenologicznego i kulturowego myślenia o wychowaniu**

W obliczu postmodernistycznych dekadencji duchowości współczesnego człowieka wyłania się edukacyjna potrzeba waloryzacji transcendentnych, światopoglądowo-filozoficznych i aksjologicznych znaczeń życia, wykraczająca poza czysto egzystencjalne, naturalne, biologiczne formy własnej świadomości.

<sup>5</sup> Tenże, *Studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968, s. 5–46.



Chodzi również o uobecnienie fenomenologicznego, „bezzałożeniowego” imperatywu myślenia o kondycji istnienia każdego człowieka, o jego harmonijne sytuowanie w świecie realnym i transcendentnej (metafizycznej) sferze życia.

W kręgu tej problematyki trawa złożony dyskurs ontologiczno-epistemologiczny, antropologiczno-kulturowy, aksjologiczny, humanistyczny i edukacyjny. Jest to spór o podstawowe paradygmaty współczesnego wychowania, o zrównoważenie edukacji konstruktywistycznej i pragmatycznej z pracą nad kondycją człowieka w sferze duchowej i etycznej we współczesnym życiu. Warto tu zwrócić uwagę na poglądy przedstawicieli stanowisk alternatywnych i krytycznych w tej dziedzinie. Ważne z punktu widzenia podjętego tematu jest uwzględnienie filozoficzno-edukacyjnych poglądów J. Bańki, Z. Baumana, R. Rorty, J. Stiglitz. Dopelniają je refleksje A. Masłowa, H. von Schoenebecka, Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Z. Melosika, T. Szkudlarka, L. Witkowskiego, J. Szmyda, J. Czernego i innych autorów.

Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że odczytywanie współczesnej cywilizacji i w niej kondycji człowieka, jego realnego i transcendentnego statusu odbywa się w kilku płaszczyznach badawczych: socjologiczno-kulturologicznej, etyczno-aksjologicznej, filozoficzno-antropologicznej, ekologicznej i humanistyczno-edukacyjnej. Ale też w tym kontekście pojawia się, wobec wyczerpania się perspektywy naukowo-empirycznej (intelektualnej), potrzeba rozważań poznawczych w poszerzonym spektrum filozoficzno-fenomenologicznym. W ten nurt troski o los i pozycję antro-po-fenomenologiczną wychowania wpisują się inni jeszcze myśliciele. Wielu z nich, w sposób zamierzony lub na pograniczach swojej twórczości podejmowali ten problem ze stanowiska filozoficznego, osobliwie fenomenologicznego, transcendentnego czy idealistycznego (S. Hessen, R. Ingarden, B. Suchodolski, K. Wojtyła, J. Tischner, L. Kołakowski, J. Bańka, A.T. Tymieniecka, H. Skolimowski, J. Szmyd, A. Walicki i inni).

J. Bańka, orędownik humanistycznej koncepcji „samokreatywnego” bycia człowiekiem i koniecznej „samopoprawy” siebie wobec globalnego kryzysu wartości, upatruje ratunek w terapii poprzez swoście pojętą transcendencję „eutyfroniczną”, tj. nauki i filozofii o „ochronie wartości ludzkich przed toksycznym działaniem cywilizacji technicznej”<sup>6</sup>. Autor stwarza współczesną etykę prawomyślności, człowieka „prostomyślnego”, odpornego na alienacyjny, frustrujący wpływ świata, apeluje do poręczenia moralnego człowieka „prostomyślnego”, poszukującego zaspokojenia swoich pragnień w możliwie prosty i bezpośredni sposób, opierając się na wartościach etyki, której podstawowa dyrektywa brzmi: „Sznuj w drugim te wartości, którymi jest on ożywiony i które przeżywa jako wartości osobiste, mające dla niego największe subiektywne znaczenie”<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*, Kraków 2011, s. 93.

<sup>7</sup> J. Bańka, *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*, Katowice 1988, s. 12.



Jest to więc fenomenologiczna próba poszukiwania równowagi w ludzkim bycie, w sposobie przeżywania i rozumienia świata wartości, odnajdywania możliwych źródeł równowagi ontologicznej gatunku i jego pozycji w świecie transcendentnym i cywilizacyjno-kulturowym. Chodzi w tym przypadku o równowagę między sferą „thymos” a sferą „thronesis”, a więc pomiędzy sferą ludzkich uczuć, duchowej transcendencji a refleksją empiryczną, czysto egzystencjalną, eksponującą jeden, przedmiotowy wymiar życia ludzkiego. Zatem wychowanie powinno poszukiwać owego konsensusu duchowego, dotyczącego źródeł życia i jego rozwoju poprzez obie te sfery, duchową i materialną<sup>8</sup>.

Na tej drodze może powstać model wychowania człowieka pojmowanego z perspektywy fenomenologicznej, transcendentnej i duchowej w nieuchronnym związku z materialno-egzystencjalną rzeczywistością cywilizacji życia ponowoczesno-globalnego. Powstaje więc szansa edukacyjnej naprawy życia człowieka indywidualnego i zbiorowego, jako model „homo-euthyphronicus”, który poszukuje równowagi pomiędzy sferą transcendentno-metafizyczną, etyczno-aksjologiczną, rozumiejąco-racjonalną a technologiczną praktyką wynaturzenia wielowymiarowej tożsamości życia człowieka. Ważny staje się więc dyskurs o więzi źródeł metafizycznych, kosmologicznych z organicznymi i przyrodniczymi czynnikami powstania i życia człowieka.

Warto dla zachowania konsekwencji wyводу dodać tego typu wątpliwość zgodnie, z którą „wartości ponadczasowe czy obiektywne są jednak metafizycznym nadużyciem. Skoro arbitrem wartości jest sam człowiek”<sup>9</sup>. Zgodnie z tą tezą, ani wartości materialne, ani duchowe nie są wieczne, ani ponadczasowe, uniwersalne czy obiektywne. Są po prostu człowiecze, jako przejaw życia przez człowieka ustanowione. W procesie życia i wychowania do i dla życia filogenetycznego i ontologicznego proporcje pomiędzy tymi sferami układają się rozmaicie, różne są preferencje i hierarchie wartości. Obecnie mamy szczególny rodzaj zachwiania tej równowagi<sup>10</sup>. Dodajmy, że w świetle literatury ponowoczesnej, odnoszącej się do ludzkiej perspektywy antropologicznej, etycznej i edukacyjnej świat obecny zagłusza ową immanentną perspektywę odczuwania fenomenu życia, jego transcendentnych wymiarów, na rzecz „materializacji” życia. I to wydaje się wyzwaniem i koniecznością antropologiczno-kulturową gatunku.

Powstaje również pytanie o granice racjonalności i irracjonalności wychowania oraz postaw życiowych. Zagadnienie to we współczesnym życiu wydaje się nader aktualne. W tym kontekście kluczowe staje się stwierdzenie, zgodnie z którym „człowiek nie daje się definiować bez reszty i alternatywnie w kategoriach

<sup>8</sup> Tenże, *Filozofia cywilizacji*, t. 1, Katowice 1986, s. 69, 81, 136.

<sup>9</sup> J. Czerny, *Filozofia wychowania*, Katowice 1997, s. 55.

<sup>10</sup> Tamże, s. 56.

racjonalności i irracjonalności”<sup>11</sup>. Jest to potwierdzenie fundamentalnego dylematu dwóch światów istnienia człowieka: transcendencji i bytu potwierdzanego doświadczeniem empirycznym.

Nasuwa się również pytanie o to, dlaczego człowiek współczesny ujawnia w sobie tak wiele irracjonalności, nastawień metafizycznych, pozaracjonalnej mistyfikacji własnego życia w warunkach wszechobecnej „materializacji” życia. Paradoks wydaje się fundamentalny, gdyż z jednej strony świat materialny czyni nas „mechanizmami”, z drugiej zaś – rodzi tendencje do magicznego, irracjonalnego myślenia jako swoistej ucieczki od tej rzeczywistości. Jest to też dowód na wyjawienie duchowe i zatrąę zdolności do radzenia sobie ze zjawiskami alienacji, lęku, zwątpienia, wyczerpania wiary w człowieka, w siebie samego. Tym bardziej że infantylny irracjonalizm nie jest tym samym, co naturalne, immanentne nastawienia transcendentne i filozoficzne wzbogacające życie duchowe.

Daje się zaobserwować niezdolność wielu ludzi do samodzielnego myślenia o swojej przyszłości, suwerennej drodze życiowej. Rozerwane zostały naturalne więzi międzyludzkie, duchowe i racjonalne ośrodki orientowania wyborów życiowych, zwłaszcza młodzieży. Ponadto upada mit, że nauka jest w stanie wyjaśnić wszystko, dostarczyć „całej prawdy”, zapanować nad wszystkimi problemami egzystencjalnymi, przyrodniczymi, społecznymi itp. Nawet nauki humanistyczne w małym stopniu dopełniają kondycję psychologiczną, kulturową i aksjologiczną człowieka, tym bardziej jego życie duchowe. Natomiast religie we współczesnym świecie przestały pełnić rolę duchowego uwznioślenia i pogłębienia holistycznego rozumienia człowieka, jego życia, świata i wszechświata. Są natomiast często źródłem nieprzejednanej konkurencji i konfliktów religijno-cywilizacyjnych, a nawet terroryzmu itp.

Nastąpił „koniec świata jaki znamy”<sup>12</sup>, czyli wiary w naukę jako rękojmię i gwaranta szczęśliwości wszelakiej. Wytworzono oryginalne poznawczo konstrukcje technologicznie, metodologicznie nauki bioinformatycznych, zapominając o tym, że formy te stają się nieprzekładalne na ludzki dyskurs. Drogą nauk technicznych i przyrodniczych „poszły nauki społeczne: o człowieku, o kulturze, o społeczeństwie, o polityce, o wychowaniu i moralności”<sup>13</sup>. Edukacja, ulegając tym samym fragmentaryzacji, gubi ów fenomenologiczny, indywidualny i zarazem holistyczny sens wychowania dla wartości transcendentnych i filozoficznych. Nastąpiło rozdrobnienie również filozofii i nauk o wychowaniu do granic zakłócających ich oczywistość, przejrzystość i skuteczność zastosowań w praktyce wychowawczej. Niezrozumiałe stało się samo życie, powstają całe obszary autsajderów ciągnących się za cywilizacją ponowoczesnego świata.

<sup>11</sup> J. Szmyd, *Odczytywanie współczesności...*, dz.cyt., s. 255.

<sup>12</sup> I. Wallerstein, *Koniec świata, jaki znamy*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, K. Tyszka, Warszawa 1998, s. 188.

<sup>13</sup> Tamże, s. 188.

Niektórzy autorzy twierdzą, że nastąpił „koniec historii”, dotychczasowego ładu przyrody, gospodarki, polityki, edukacji, porządku nauki i filozofii wychowania. Na tym tle wyrastają demony zagubienia swojego miejsca, źródeł, sensów i perspektyw człowieka poza systemami komunikacji instrumentalnej, komunikacji „pozaduchowej”. Ale tzw. koniec historii człowieka nie musi się stać, jeżeli wychowanie zwróci się w stronę holistycznego fenomenu istnienia człowieka. A szkoła nie musi stać się „fabryką” wytwarzającą mniej czy bardziej sprawne elementy cywilizacji technologicznej, nieuwzględniającą sfery ducha, refleksji transcendentnej i filozoficznej.

### Zastosowania i możliwości metody fenomenologicznej

Współczesna edukacja w dużej mierze straciła swoją główną misję wychowania, w mglisty, raczej mechaniczny, bezrefleksyjny sposób uwzględnia złożoność sytuacji człowieka we współczesności. Pedagogika raczej opisuje, aniżeli rozwiązuje teoretyczne i praktyczne problemy znamienego zjawiska „odchodzenia człowieka od człowieka”. Mimo różnorodnych narracji i werbalnych zapewnień o potrzebie „zmiany” współczesna pedagogika raczej feruje oceny, klasyfikuje, oczekuje uznania i posłuszeństwa dla i wobec wartości, które są coraz mniej rozumiane, niewewnętrzniane w jednostkowych i zbiorowych formach życia<sup>14</sup>.

Współcześnie, w dobie gruntownej przebudowy kulturowo-cywilizacyjnej, porównywalnej do przełomów oświecenia i industrializacji XIX i XX w., w głównej mierze chodzi o ponowne niejako ustalanie i rekonstruowanie w odmiennych realiach cywilizacyjnych i kulturowych „nowej tożsamości” człowieka. „Rzeczywistość, w której żyjemy, ma charakter sfragmentaryzowany. Tysiące sprzecznych prawd rywalizuje w niej ze sobą o status jedynej prawdy, relatywizując siebie nieustannie. Wszystko jest zmieszane do granic niemożliwości”<sup>15</sup>. Choć, dodajmy, w znacznej mierze zglobalizowana kulturowo, unifikująca zachowania i wartości ludzi. Jest to stan wywołujący raczej pozorne współistnienie ludzi obok siebie niż kulturowo-duchowe współbycie razem.

Oznacza to, że nie ma stałych, względnie trwałych odniesień poznawczych i zobiektywizowanych norm aksjologicznych. Wszelkie wartościowanie, formułowanie ocen i porównań wobec braku ładu w tej dziedzinie staje się trudne, wręcz niemożliwe. W tej sytuacji należy zgodzić się z Z. Melosikiem, że w obliczu tych

---

<sup>14</sup> Por. P. Carrigan, *Punkt, Pedagogy and Popular Cultur Forms*, [za:] Z. Melosik, *Młodość a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, red. T. Frąckowiak, Warszawa 2001, s. 387; J. Fiske, *Understanding Popular Cultur*, London 1991, s. 387.

<sup>15</sup> Z. Melosik, *Młodość a przemiany kultury współczesnej*, dz.cyt., s. 389. Por. także B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

wszystkich „wariacji” wyczerpuje się „pedagogika nowoczesna” z jej paradygmatami prawdy, ponieważ ta prawda jest abstrakcyjna, życzeniowa, postulatyczna i nierealistyczna. Prawdy należy poszukiwać tam, gdzie ona jest, tj. we wszystkich możliwych odcieniach życia, także w wymiarach transcendentnych, duchowych, również filozoficznych. Pomocna może się okazać humanistycznie pojęta fenomenologia poznania i pojmowania siebie, jako podmiotu i różnych form rzeczywistości, zmysłowych i duchowych poprzez bezpośrednie, czyste i adekwatne ogarnianie poznawcze i przeżyciowe.

Dlatego uprawniony i nienowyy wydaje się postulat fenomenologicznego i filozoficzno-epistemologicznego oraz aksjologicznego poszerzania sensu wychowania jako metody zmierzającej do uwzględniania różnych rzeczywistości: tych empirycznych i pozamaterialnych, które wykraczają poza uprzedzenia teoretyczne, zastane stereotypy i schematy pojmowania człowieka, edukacyjnych i pozaedukacyjnych kontekstów życia. Metoda fenomenologiczna w edukacji może być drogą do pełniejszego w sensie antropologicznym ujawniania i sięgania do „istoty rzeczy”, do spontanicznego, pozadogmatycznego, naturalistycznego, intelektualnego i uczuciowego pojmowania dziecka, „wychodzenia od dziecka” i „nastawienia na dziecko” jako każdorazowy fenomen istnienia i rozwoju.

Tym bardziej że w procesie życia i wychowania jest wiele każdorazowych, osobistych dróg, niepowtarzalnych możliwości, kierunków, spełnień i niespełnień. To sprawia, że można i należy tę problematykę podnieść do poziomu „fenomenologii stosowanej”, w pewnym sensie edukacyjnej. Ponadto fenomenologicznie rozumiane podejście umożliwia uchwycenie tego, co tak naprawdę jest istotne w wychowaniu, by nie stawało się prostą rekonstrukcją, którą młodzież z natury rzeczy kwestionuje i kontestuje, co uniemożliwia konieczną harmonię międzypokoleniową i kulturową.

Metoda fenomenologiczna może znakomicie dowartościowywać edukację aksjologiczną przez wolność i jednoczesną intencjonalność, czyli świadomość skierowaną ku czemuś – zgodnie z postulatami E. Husserla „Zurück zu dem Sachem”. W tym fenomenologicznym postępowaniu doświadczamy bezpośrednio nie tyle przedmioty, co ich fenomeny.

W procesie edukacyjnym możemy inspirować świadomość życia na drodze fenomenologicznego pojmowania przedmiotów materialnych, wytwory kultury, wartości, poprzez akty świadomościowe itp. W wychowaniu może być wykorzystana poznawczo istota ogólnych przedmiotów, ich natura transcendentna. Wtedy nie ograniczamy się wyłącznie do bezpośredniego doświadczenia zmysłowego, subiektywnego, przyczynowo-skutkowego. Chodzi o indywidualne poszukiwania prawdy nie tylko poprzez doświadczenie bezpośrednie, ale wnikanie w istotę stanów, poprzez świadomościowe akty całościowe i symboliczne.

Husserlowska metoda mówi o wyciszeniu zgiełku mechaniczno-empirycznego, podkreśla natomiast uruchomienie wyobraźni poznawczej i intuicji (także H. Berg-

son), budzenie gotowości intelektualnej i wyobraźni. Jest to w istocie rzeczy nie tylko droga „do rzeczy”, ale droga do poznania siebie, czyli także życia swojego. Umożliwia to ustalenie, że świat istnieje, ale także pokazuje, jaki to świat i jaki jest człowiek w tym świecie. W edukacji dla sensu i istoty życia w dobie postmodernistycznej wydaje się niezwykle cenna i potrzebna wizja, metoda polegająca na korelacji przeżycia przedmiotu z odniesieniem owego przeżycia do poznawanego przedmiotu.

Reasumując, należy stwierdzić, że wrażliwość orientacji fenomenologicznej umożliwia poznanie istotnych wyjątkowości rozwoju człowieka. Uniwersalność tej metody poznania pedagogicznego i wychowania człowieka pozwala budzić wiedzę bezpośrednią, „czystą”, istotną osobowo i obiektywną zarazem, wiedzę o świecie i życiu w jakimś stopniu nieindukcyjną, w jakimś stopniu niezależną od bezpośrednio empirycznych zabiegów. Na tej drodze możliwe jest poznanie świata dla życia wielowymiarowego. Może dostarczać potrzebnych w obecnej dobie, w życiu człowieka, przesłanek dla racjonalnych, istotnych aksjologicznie wyborów, postaw i zachowań. Może prowadzić do zrównoważenia i harmonii, do swoistej selekcji faktów życiowych, dystansować się od świata rzeczy i bezkrytycznej konsumpcji rzeczy, które ostatecznie człowieka dehumanizują, ograniczają jego wymiar transcendentny, pozabawiają treści metafizycznych, idealnych symboli i refleksji filozoficznej.

### **Wrażliwość filozoficzna dziecka – potrzeba zmiany sposobu traktowania umysłowości dziecka**

Filozofowanie i transcendencja poznawczo-przeżyciowa są ze swej natury aktami podmiotowymi, osobistymi, niezależnymi, mają zatem w istocie charakter fenomenologicznego działania umysłowego, są aktem emocjonalnym, poznawczym i autotelicznym zarazem. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest to szczególnie wrażliwa, archetypowa i do pewnego stopnia naturalna aktywność psychiczności, zwłaszcza subiektywnej sfery poznawczej dziecka. Jest też przejawem immanentnych, egzystencjalnych i intelektualno-emocjonalnych potrzeb w świecie rozpoznawanych podmiotów i przedmiotów otoczenia. Związane są one z niepowtarzalnym, jedynym w swoim rodzaju aktem myśli i emocji nieobciążonych wcześniejszym „balastem” doświadczenia. Jest więc fenomenologicznym zdziwieniem i zadziwieniem, pierwotnym pytaniem o tajemnice świata i ludzi obecnych w mikroświecie małego człowieka. Manifestuje się ta swoista aktywność pytaniami o „małe sprawy”, ale w istocie są to pytania o fundamentalne zależności i związki w dziecięcym świecie, również wykraczającym poza ten horyzont.

Jest to poza tym świeży odkrywczy podmiotowo i kreatywny ruch każdorazowo potwierdzający osobiste istnienie, swoją „początkową” i dynamiczną tożsamość, własną odrębność i zarazem poczucie wspólnoty z otaczającą rzeczywistością.

Pełni również swoistą funkcję osvajania świata i ludzi, budowania każdej (własnej) biografii dziecka w okresie autokreacji i narastania zdolności poznawczo-refleksyjnych. Tym samym jest to również swoisty trening wpisujący się w istotę inteligencji (orientacji) umysłowej i emocjonalnej człowieka, w potrzeby i zdolności myślenia i odczuwania transcendentnego, tworzenia wyobrażeń magicznych, realistycznych i kosmologicznych, „racjonalizowania” swojej emocjonalności<sup>16</sup>. Ma to duże znaczenie dla rozwijania wielostronnej, holistycznie pojętej kondycji dziecka w „okresie pytań”, później, w dobie dojrzewania, młodości i życia dojrzałego, w ciągu ustawicznego uczenia się siebie i świata. Tym bardziej że człowiek nawet w dobie ponowoczesnej nie utracił bez reszty myślenia magicznego, swoistej irracjonalności, pytań, poszukiwań i tęsknot metafizycznych czy kosmologicznych źródeł samego siebie i bytów go otaczających.

Powyższe konstatacje na temat filozoficznych aspektów natury dziecka są na ogół znane, ale nieczęsto rozpoznawane i uwzględniane w procesie wychowawczym i edukacji. Zwłaszcza w dziedzinie współtworzenia owej fenomenologicznej spójności, poznania i przeżycia dziecka w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu wczesnoszkolnym. Nie mają również właściwego miejsca, stałej obecności, odpowiedniej rangi i znaczenia w wychowaniu rodzinnym. Obrzędowa „metafizyka” religijności jest pozbawiona głębi przeżycia duchowego, refleksji, a więc składników dopełniających pozainstrumentalną świadomość współczesnego dziecka. Dzieje się tak w rezultacie głębokiej destrukcji więzi opiekuńczych, emocjonalno-myślowych w relacjach pomiędzy rodzicami i dziećmi, pomiędzy dziećmi w rodzinie. Zwłaszcza głęboki deficyt rysuje się w obszarze ludyczno-mądrościowych przekazów pomiędzy światem ludzi dorosłych a dziećmi, w zakresie kontaktu z otaczającą ich przyrodą, ze światem wartości naturalnych, kulturowo-etycznych i estetycznych. Powoduje to fundamentalną dezorientację dziecka, a później swoistą próżnię duchową dorosłego człowieka w konglomeracie współczesnego świata, który ten stan w ciągu życia człowieka pogłębia.

Dzieci pozostają osamotnione w świecie rzeczy, co nie sprzyja aktywności antropogenicznej w swoim świecie przyrodniczym i kulturowym. Nie wyzwala to pytań, bo coraz dotkliwiej brakuje dla nich podniet, a przede wszystkim odpowiedzi na te pytania – choć tkwią one immanentnie w każdym dziecku. W tej rzeczywistości pseudowychowawczej wypełnionej instrumentalnością odniesień, pozornością, zagubieniem i nieautentycznością, niechęcią nie ma szans na wyzwalenie się energii do filozofowania przez dziecko. Chodzi więc o weryfikację tego wynaturzonego deficytu wartości humanistycznych, które są prostą pochodną swoiście polskiego bezdusznego pseudoliberalizmu wychowywania dzieci przez

<sup>16</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2007, s. 355–453. Por. B. Śliwerski, *Poza granice wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.



rodziców i nauczycieli dotkniętych syndromem kultury rzeczy, ograniczeniami humanistycznych relacji międzyludzkich i mechanicznym postrzeganiem świata dóbr i wartości. Nie ma tu miejsca na „duchowość” dziecka, a nawet na zwykłe zatroskanie i opiekuńczość wobec dziecka<sup>17</sup>. Ale też, jakby w opozycji towarzyszą temu spontaniczne i zdrowe tendencje do „poszukiwania” się ludzi, dążenia do bycia ze sobą, często jednak poprzez zastępcze formy różnych, tymczasowych „zbiegowisk” młodych ludzi. Zachowania te są odpowiedzią na przyrodzone człowiekowi dążenie do prawdziwych więzi duchowych i autentycznych wspólnot, pragnieniem poczucia swoistej transcendencji międzyludzkiej w realnym życiu.

Brak wyczulenia na wrażliwość filozoficzną dziecka sprawia, że giną w zapomnieniu wychowawczym humanistyczne i transcendentne, fenomenologiczne drogowskazy, konstrukcje etyczno-aksjologiczne, różnorodne, uniwersalizujące i kosmologiczne systemy myślenia i orientacji życia. Erozji ulega poczucie tożsamości, etosu, więzi i duchowej komunikacji przy wszechobecnej „technologizacji” zastępującej „żywego człowieka” doby ponowoczesnej i globalnej. Tradycyjna „metafizyka życia”, wartości symboliczne stają się niewygodnym balastem dla współczesnego hierarchizowania i scalania świata, przeszkodą w dramatycznym poszukiwaniu ładu i stałości. Na to w obecnej kulturze duchowej coraz bardziej brakuje miejsca, co powoduje dezintegrację „wewnętrzną i zewnętrzną” współczesnego człowieka. Następuje „oddzielenie tego, co jest, od tego, co było i co być powinno”<sup>18</sup>.

W globalnych społeczeństwach o kulturze opozycyjnej wobec tradycji, mitu, symboli, krępujących indywidualną i duchową ekspresję człowieka w ponowoczesnym świecie następuje zmiana tożsamości światopoglądowej człowieka gubiącego różnorodność i osobność stylu bycia, niepowtarzalność wyobrażeń o sobie. Dzieje się to w kręgu zunifikowanych składników „spłaszczonej” kultury popularnej. Jest to, co podkreśla literatura postmodernistyczna, różnica przypadkowa, koniunkturalna, tymczasowa, obliczona na efekt chwilowy w obowiązującym schemacie kulturowym „płynącej rzeczywistości”. Wobec tego zjawiska pozostają dwa rozwiązania: akceptować istniejący stan rzeczy, uznając, że tak musi być, lub podejmować działania wychowawcze dla kultury egzystencjalnej, która jest także humanizmem, uznając, że jest to „zły tor” w dziejach człowieka „pozbawionego historii i refleksji filozoficznej.

Istotnym zjawiskiem egzystencjalnym i kulturowym staje się przesunięcie relacji i miejsca tych różnych względem siebie, współistniejących świadomości i samoświadomości życia. Generalnie w konsumpcji materialnej, rzeczowej i przedmiotowej egzystencji fizykalna i hedonistyczna strona istnienia człowieka zaczyna dominować. We współczesnym pokoleniu te „wartości wysuwają się

<sup>17</sup> J. Ćwik, *Polskie dzieci zbyt daleko od rodziców. Opiekunowie mają coraz mniej czasu dla maluchów. Eksperci alarmują*, „Rzeczypospolita” z 24 kwietnia 2013, s. 1, 3.

<sup>18</sup> K. Dąbrowski, *Elementy filozofii rozwoju*, Warszawa 1989, s. 23.

na plan pierwszy w hierarchii znaczeń „bycia człowiekiem”, jego współczesnego „etosu”. Koncentrują się na „ucieczkę w ciało”<sup>19</sup>, które jest w dużej mierze popkulturowym mitem i podłożem fizjologicznych wartości. Często towarzyszy temu swoiste doskonalenie i „trening” sprawności instrumentalnych jako narzędzi do walki o osobistą realizację przedmiotową. Rodzi to degradacje humanistyczne, zagubienie, bezradność wobec szerszego spektrum możliwości życia.

Z. Melosik przedstawia to zjawisko w następujący sposób: „Młodzież głównego nurtu (...) jest bowiem zorientowana na urzeczywistnianie liberalnej wersji sukcesu życiowego, jako zdobycie symbolicznego prestiżu (...). Postrzega ona swoją przyszłość w kontekście drabiny, po szczeblach której należy się wspinać, a życie jako wyścig”<sup>20</sup>.

W tych okolicznościach chodzi więc o działania dowartościowujące „postnowoczesne” „niewychowywanie” pedagogią i praktyką „nowej wrażliwości” na filozoficzne możliwości intelektualne i emocjonalne dziecka, spojrzenie na te dyspozycje jako jego potrzeby i szanse wychowania urzeczywistnianego poprzez autoteliczne predyspozycje dziecka. W zabieganiu o tzw. sukces dziecka zapominamy, jakie ono jest i co tak naprawdę jest prawdziwe i ważne dla jego autonomicznego i kulturowego rozwoju.

### **Dziecięca refleksja filozoficzna – zagadnienia metodyczne i pedeutologiczne**

Warto dodać, że w Europie i Polsce istnieją znaczące doświadczenia w dziedzinie takiego pojmowania wychowania dzieci najmłodszych<sup>21</sup>. Zajmują się tymi zagadnieniami m.in. Instytut Socjologii PAN, podejmując studia podyplomowe w zakresie dydaktyki – filozofia dla dziecka. W latach minionych także Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło na zasadzie eksperymentu do niektórych szkół treści filozoficzne. Ale w istocie nie chodzi o formalne potraktowanie tej dziedziny, która nie poddaje się takim zabiegom. Choć zgromadzono pewien zasób doświadczeń w dziedzinie filozofii dla dziecka, to problematyka ta nie jest rozwijana w adekwatnym stopniu do oczywistych potrzeb i możliwości wzbogacających wychowanie w szkole. Nie robi się praktycznie nic w zakresie kształcenia i doksztalcania nauczycieli ani też wytwarzania klimatu dla tego typu moderniza-

<sup>19</sup> Tamże, s. 381.

<sup>20</sup> Por. D. Keller, *Media Culture. Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and Postmodern*, London 1995 [za:] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, dz.cyt., s. 338–379. Por. także: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 23–25.

<sup>21</sup> Por. R. Piłat, *Filozofia dla dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1992, nr 7; tenże, *Filozofia w szkole*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 8; M. Nowicka-Kozioł, *Filozofia w szkole podstawowej*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 4.



cji wychowania umysłowego i duchowego dzieci na poziomie wczesnoszkolnym. A nie jest i nie była to fanaberia pedagogiczna, ale uprawniona pod względem intelektualnym i osobowo twórczym droga do wszechstronnego rozwoju dziecka od początku, od zarania kształtowania jego świadomości świata i życia.

Świadczy o tym oczywiste fakty, że u dzieci występują odwieczne pytania dotyczące np. „natury świata, jego pochodzenia, relacji do upływającego czasu itp. Dziecko nierzadko odnosi swoje pytania do samego siebie, np. do swego umysłu, tożsamości, języka, do własnego przeżywania rzeczywistości itp.”<sup>22</sup>. Warto dodać, że powyższa prezentacja nie wyczerpuje wszystkich znamion, przejawów i form całego bogactwa filozofii dziecka. Bywają one niekiedy odkrywcze, bo „bezzałożeniowe”, fenomenologiczne ze swej istoty, często oczywiste, przez to skłaniające do ponownego zastanowienia się. Są one jednocześnie trafne w sensie „bezpośredniego” poszukiwania istotności i zależności, zmierzające do ustanawiania porządków rzeczy, doniosłe pod względem edukacyjnym i osobowo twórczym.

Wielu autorów zachodnich i polskich uważa<sup>23</sup>, że dziecko, choć nie posiada wiedzy, dysponuje intuicyjną zdolnością wyboru moralnego i sposobem oceniania swojego zachowania, pomiędzy tym co nakazane zewnątrz, a tym co jest głębszą powinnością, a nawet zasadą. W tym obszarze jest miejsce na filozoficzny ruch myśli, wtedy rodzi się niepowtarzalna ontologicznie i osobowa szansa na uniwersalizowanie i zakorzenienie sensów, znaczeń i wartości wychowania „autokreatywnego” siebie pod względem duchowym, transcendentnym, światopoglądowym i w realnym wymiarze społecznym, moralnym i umysłowym.

Do wychowawczo-inspirującego samorozwoju dziecka można wyzyskać „zwyyczajne” rozmowy z dzieckiem. Są one dla dialogu filozoficznego, zwłaszcza i nade wszystko z dzieckiem, najważniejszą formułą sokratejską. Nie chodzi o ich narzucanie, ponieważ materia filozofii ma swoją własną inspirację, ale o stworzenie możliwości pedagogicznych i duchowych dla zaistnienia klimatu dla fascynacji tymi odkryciami i przeżyciami. Zwłaszcza niezbędne są właściwe dla nastroju duchowego i wrażliwości umysłowej dziecka odpowiedzi na pytania, a także pytania osoby wychowującej – ukierunkowujące ów dialog na właściwą drogę dla starogreckiej metody majeutycznej. Jest tu pole otwierające dziecko na myślenie, nie tylko metafizyczne, transcendentne, ale dla myślenia krytycznego, racjonalnego, logicznego w oparciu o dialogowe, czyli partnerskie, podmiotowe i empatyczne relacje, zachowujące pryncypia poprawności, wykraczające ponad infantyлизм dziecięcych skojarzeń. Chodzi

<sup>22</sup> J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002, s. 193.

<sup>23</sup> P. Castello, *Indoktrynacja a filozofia dla dzieci*, „Edukacja Filozoficzna” 1998, vol. 5, s. 287–297; K. Murris, *Już w przedszkolu*, „Forum” 1994, nr 11, s. 18; J. Machacz, *Filozofowanie z dziećmi*, „Przegląd Powszechny” 1992, nr 2; R. Piłat, *Filozofowanie z dziećmi M. Lipmana jako program etyki dla szkół*, „Etyka” 1993, nr 26, s. 135–143; J. Szmyd, *Filozofia dla dzieci – o przesłaniach teoretycznych w sposobie uprawiania i pożytkach pedagogicznych*, [w:] tegoż, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne. Szkice z pogranicza filozofii wychowania*, Kraków 2002, s. 191–204.

o uwzględnienie dziecięcej gotowości rozwojowej, intelektualnej i emocjonalnej, czyli tego, co jest zdroworozsądkowym stanem myślenia, zadawania pytań i znajdowania odpowiedzi w dialogu osób razem poszukujących prawdy.

Chodzi więc o empatyczny kontakt, wymianę, rozmowę odpowiadającą na pytania, wywołującą refleksję, wrażliwość i aktywność wynikającą z zaskoczenia i zdziwienia światem. Nie zastąpi takiej żywej relacji żaden nawet atrakcyjny pokaz „multimedialny”, wirtualny. Konieczny jest natomiast spontaniczny i swobodny, wolny kontakt z naturalnym światem. Taki bowiem świat w postrzeganiu dziecka jest realny i fantastyczny zarazem, fascynujący i odkrywany siłą możliwości własnych i wychowawcy przez dziecko.

Z tych też powodów dowartościowania wymaga myśl i praktyka edukacji elementarnej i wczesnoszkolnej w dziedzinie wychowania poprzez dziecięce „filozofowanie” do aktywnej i krytycznej refleksyjności. Wzmocnienia wymaga sfera obserwacji, doświadczeń indywidualnych i wspólnych: rodziców i dzieci, nauczycieli i uczniów, wychowanków. Może to budzić zatracany obecnie subiektywny, wizjonerski i fenomenologiczny obraz świata, pionierskiego w nim działania i współdziałania w najlepszym dla tej aktywności etapie życia dziecka. Wielu nauczycieli byłoby gotowych podejmować takie akty myślowo-poznawcze i wychowawcze, ale nie mają wystarczającego przeświadczenia o skuteczności tak rozumianej pracy wychowawczej. Brak jest również afirmatywnego stosunku do tych potrzeb edukacyjnych nadzorów pedagogicznych i odpowiednich inspiracji programowych. Nadal bowiem dominują nauczyciele nastawieni na wykonywanie, „realizację” czegoś „gotowego”, a nie do tworzenia dziecięcej i własnej, każdorazowej, fenomenologicznej myśli o dziecku, jego możliwościach, spełnieniach i niestety najczęściej – niespełnieniach.

W tym kontekście warto przytoczyć następującą opinię: „Pożądane albo wręcz konieczne wydaje się przybliżenie młodym ludziom – nawet już na etapie szkoły podstawowej – rozumienia otaczającego świata, ćwiczenia umiejętności krytycznego myślenia, wydawania sądów i poglądów”<sup>24</sup>.

W tym kontekście warto dodać kolejną uwagę metodyczno-pedeutologiczną, zgodnie z którą ogólny stan wiedzy filozoficznej, aksjologicznej i erystycznej nauczycieli, ich umiejętności formułowania pytań i stymulowania odpowiedzi uczniów jest niezadawalający. Stąd współczesna młodzież, zafascynowana technologiami komunikacyjnymi i medialnym, gotowym obrazem świata, żyje „po omacku”, w zasadzie nie stawia pytań, nie poszukuje odpowiedzi. Działania życiowo-pragmatyczne i instrumentalne zdominowały myśl teoretyczną, epistemologiczną, refleksję nad istnieniem osobistym i najszerzej pojętym bytem. Dzieci i młodzież „często w domu, jak i w szkole nie mają możliwości swobodnego dialogu i prawa mówienia na każdy temat w sposób niekontrolowany”<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> M. Żak, *Filozofia dla dzieci w aspekcie wychowania rodzinnego*, Kraków 1995, s. 23.

<sup>25</sup> M. Michna, *Koncepcja filozofii dla dzieci i młodzieży. Własne myśli i utożsamienia*, Kraków 1995, s. 26.

## Uwagi na zakończenie

Każdy człowiek z natury rzeczy wyposażony jest w jakiś poziom zdolności wewnętrznych i rodzaj „zmysłu metafizycznego”. „Dzieci noszą w sobie takie naiwne metafizyczne doświadczenie, które skłania do refleksji na temat «czeluści» i zadatkowości świata”<sup>26</sup>. Jest to, jak można sądzić, wyposażenie archetypowe natury człowieka, jego sfery egzystencjalnej i duchowej, wpisane w osobową tożsamość człowieka, w jego lęki, wątpliwości, niekiedy zagubienie, często w swoiste „olśnienia” poznawcze i przeżyciowe – w związku z tym stawia pytania. U dzieci bywają pytania swoiście pierwotne, które powstają na etapie konstruowania się samoświadomości realnej i związków metafizycznych, kosmologicznych i światopoglądowych.

Dzieci stawiają światu pytania o świat, pytania filozoficzne na temat zagadkowości i prawidłowości świata, o człowieka, przyrodę i rzeczy. Jest to nieodparte dążenie do jego zrozumienia, choćby fragmentu, zaraz, w pewnej chwili i sytuacji. Jest dążeniem do zaspokojenia swojej ciekawości, potrzeby identyfikacji i konfrontacji z tym światem, olśnieniem własnym, pojmowaniem, zrozumieniem. Tym bardziej że „w pluralistycznym świecie odwołujemy się do kategorii różnorodności stylów, kultur, doświadczeń alternatywnych wzorów zachowań, a zarazem trwałości tkwiących w uniwersalnych i transcendentnych wartościach”<sup>27</sup>.

Stąd płyną wnioski dla nauczycieli, refleksyjnych praktyków, zwłaszcza nauczania początkowego. Chodzi o wywołanie i utrwalanie wrażliwości oraz komunikacji na poziomie myślenia wielokulturowego i tożsamościowego do rzetelnego poznania i wyobraźni poznawczo-aksjologicznej. M. Lipman sformułował pewien przydatny, jak można sądzić, „kanon” dydaktyczny filozofii dla dzieci, który zawiera m.in. takie składniki jak: czytanie opowieści, rozmowa, formułowanie pytań, poszukiwanie odpowiedzi itp.<sup>28</sup>.

W konkluzji można wyrazić kilka sugestii. Po pierwsze: filozofowanie z dziećmi jest w istocie sztuką, rodzajem aktywności erystycznej, intelektualnej, poznawczej, psychoemocjonalnej, aksjologicznej i wyzwaniem antropologiczno-edukacyjnym. Jest to dydaktyka uniwersalna, poznawcza, logiczna, analityczna, humanistyczna. Jest to w istocie sztuka uczenia się myślenia samodzielnego, dialogowego i otwartego poszukiwania argumentów. Jest to rodzaj przygody obydwu partnerów, podmiotów rozumiejących w podobny sposób lub inaczej – zdarzenie dość nieprzewidywalne, z nieoczekiwanymi rezultatami, fascynującymi wielorako i wielostronnie.

Spotkanie pedagogiczne tego rodzaju zawiera swoistą magię mądrościowego odczytywania świata. Jest to sztuka poznawania świata w sposób najbardziej

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 27.

<sup>27</sup> B. Śliwerski, *Wprowadzenie do: „Pedagogika w europejskim wymiarze”* (informator), Gdańsk 2008, s. 7; por. tenże, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

<sup>28</sup> Por. M. Lipman, *Iza*, Warszawa 1994.

ludzki, immanentny, naturalny i osobowy, całościowy i częściowy – w obszarze doświadczeń dziecka jednocześnie. Wymaga to jednak wsłuchania się i wejrzenia w dziecko, zrozumienia jego umysłu i ducha. Wymaga to pewnej zmiany modelu myślenia i odczuwania współczesnego nauczyciela, każdego nauczyciela: edukacji początkowej, matematyka, filologa, fizyka i biologa, którzy nie muszą być filozofami, ale chodzi o ich czynną wrażliwość na sens wychowania wielostronnego, refleksyjnego, filozoficznego i fenomenologicznego w swej istocie.

Może to w jakiejś mierze ograniczyć ów pośpiech, powierzchowność, pozorność, często bezmyślność, a w zasadzie niekompetencje do rozumienia otoczenia i własnego życia. Edukacja neoliberalna i „technologiczna”, choć oczywista w obliczu wymogów cywilizacji, nie wychowuje poprzez refleksję, pytania i poszukiwania odpowiedzi w sobie i uwewnętrznionej wiedzy humanistycznej. Nie usposabia do poważniejszych i samodzielnych, krytycznych i wytwarzających form myślenia i przeżywania. Nie uczy, jeżeli można tego tylko nauczyć, ogarniania poznawczego i wartościującego, także transcendentnego sensu swojego i „całego świata”. Częściowe choćby pochylenie edukacji w stronę wychowania refleksyjnego i „filozofującego” ze względu na „uniwersalność” natury człowieka i wychowania wydaje się potrzebne. Wydaje się niezbędne wobec „cynicznej” roli cywilizacji i kultury współczesnej w odniesieniu do człowieka, jej twórcy. Zatem jedynie On może coś z tym zrobić.

Autor ma świadomość, że zawarte w tekście poglądy i wnioski pedagogiczne nie są ani nowe, ani odkrywcze. Mają również, obok wielu koniecznych uogólnień, zapewne nadmierny poziom idealizacji, ale stąd niedaleko do pożądaných ideałów i realnych modeli edukacyjnych. Wyraża też przypuszczenie, że treści te, choćby w pewnej mierze, pozostają w związku z problemami pedagogiki, wychowania i edukacji postrzeganej w perspektywie ciągłości i zmian tych dziedzin.

**Słowa kluczowe:** edukacja, wychowanie, kształcenie, rozwój, osobowość, filozofia, fenomenologia, kultura, transcendencja, cywilizacja, postmodernizm, globalizm

**Keywords:** education, upbringing, teaching, development, personality, philosophy, phenomenology, culture, transcendence, civilisation, postmodernism, globalism

**Streszczenie:** Tekst jest próbą częściowego choćby wglądu w poznawcze, przeżyciowe i aksjologiczne aspekty wychowania. Wskazuje na możliwości wychowania i wychowalności dziecka przy uwzględnieniu podejścia fenomenologicznego, wejrzenia w „istoty samej rzeczy”.

Ważne w tym kontekście staje się uwrażliwienie na pedagogiczny sens filozoficznych pytań dziecka i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Z tej perspektywy jest to droga do poznania i zrozumienia świata, do wyborów wartości i samoświadomości dziecka i człowieka dojrzałego. Zagadnienia te stają się aktualne we współczesnym „płynącym życiu”, „komercjalizacji”, „relatywizacji etycznych”, „niepohamowanej konsumpcji” i ogólnie „dehumanizacji człowieka” itp.

Wobec tych zjawisk konieczne staje się odrzucenie „instrumentalnych” form, metod i treści wychowania, zwrócenie się w stronę pedologicznego i paidocentrycznego podejścia, które uwzględni przyrodzoną aktywność poznawczo-filozoficzną dziecka, jego doświadczenia empiryczne i wrażliwość metafizyczną, naturalną skłonność do refleksji. Podejście takie umożliwi pełniejsze wejście poznawcze i pedagogiczne w istotę rozwoju i wychowania dziecka. Pożądane staje się podejście hermeneutyczne i fenomenologiczne wykraczające poza i ponad ciasny dydaktyzm i arbitralność aksjologiczną, a także podjęcie racjonalnego godzenia „bezzałożoności” z konieczną teologią wychowania i życia.

Dodajmy, że brakuje, jak dotąd, fenomenologicznych metodologii badań zjawisk edukacyjnych, pożądanych w związku z gwałtowną zmianą cywilizacyjną. Brak jest adekwatnych sposobów filozoficznego i humanistycznego ogarniania życia w jego wymiarze antropologicznym, egzystencjalnym, transcendentnym i kosmologicznym. Rozpatrywanie wychowania człowieka ze stanowiska fenomenologicznego może przybliżyć do uspokojenia „mechanicznego” stylu życia, do „wolniejszego”, refleksyjnego istnienia i współbycia, także do odnajdywania i pogłębienia rozumienia własnej samoświadomości, podmiotowości i więzi z logiką świata zewnętrznego.

W tekście zwrócono uwagę na postulaty ważne dla zachowania wartości uniwersalnych, symboli kulturowych, idealnych, metafizycznych w kulturze masowej. Sformułowano niektóre uzasadnienia i postulaty dotyczące wychowania i kształcenia filozoficznego dzieci i młodzieży, pojmowanych jako każdorazowy fenomen istnienia i rozwoju człowieka w całej perspektywie życia.

**Abstract:** The text is, at the very least, an attempt of the partial insight into cognitive, survivorship and axiological aspects of upbringing. It indicates possibilities of upbringing and educability of a child taking the phenomenological approach into account, the insight into “the essence of the matter itself.” In this context it is important to become sensitive to the pedagogical sense of the child’s philosophical questions and searching for answers to them. From this perspective it is a road to learn and understand the world, to choose values and a child’s and an adult’s self-consciousness. These issues are becoming up-to-date in the modern “passing life”; “commercialization”; “ethical relativization”; “unrestrained consumption” and generally “a man’s dehumanization,” etc.

Considering these occurrences it is getting necessary to reject “instrumental” forms, methods and the content of upbringing, to turn to the pedological and paidocentric approach, which takes a child’s innate cognitive and philosophical activity, his/her empiric experiences and metaphysical sensitivity and their natural inclination to reflection into consideration. Such an approach enables the more complete cognitive and pedagogical insight into the essence of development and a child’s upbringing. The hermeneutic and phenomenological approach going beyond narrow didacticism and axiological arbitrariness is becoming desirable which takes rational reconciliation of “assumptionlessness” with necessary teleology of upbringing and life.

We should add that until today there have been a lack of phenomenological methodology of the survey of educational occurrences desired in connection with the violent civilizational change. There are no adequate ways of philosophical and humanistic comprehension of life in its anthropological, existential, transcendental and cosmologic dimension. Considering a man’s upbringing from the phenomenological point of view can bring near pacification of the “mechanical” lifestyle, “slower,” meditative existence and co-being as well as discovering and learning about one’s own self-consciousness, subjectivity and a bond with logics of the outside world.

The text points out postulates important to keep universal values and cultural, ideal, metaphysical symbols in the mass culture. Some justifications and postulates regarding children’s and the youth’s upbringing and philosophical upbringing, understood as each phenomenon of existence and development of a human being in the whole perspective of life, were formulated.

**dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski**

Uniwersytet Rzeszowski

**NAUCZANIE W KLASACH ŁĄCZONYCH -  
CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA  
TEACHING IN JOINT CLASSES -  
THE CHARACTERIZATION OF THE PHENOMENON**

W polskim systemie edukacji obok szkół o pełnej strukturze organizacyjnej, których cechą charakterystyczną jest organizacja procesu kształcenia w klasach jednorodnych wiekowo, tj. uczniowie tworzący zespół klasowy są w tym samym wieku biologicznym, funkcjonują szkoły, w których zajęcia dydaktyczno-wychowawcze realizowane są poprzez łączenie klas. Istotą tego sposobu organizacji procesu kształcenia jest to, że nauczyciel **w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma**, najczęściej najbliższymi, **zespołami klasowymi** i realizuje **dwa różne programy kształcenia**. Z reguły nauczyciel realizuje ten sam przedmiot przewidziany planem nauczania<sup>1</sup>.

Nauczanie w klasach łączonych to forma organizacji procesu kształcenia obecna w strukturach systemu oświaty, lecz nieobecna jako przedmiot zarówno analiz teoretycznych, jak i empirycznych. Było ono traktowane, i nadal jest, jako negatywny element struktury edukacji, coś wstydliviego, czego nie należy upubliczniać. Stosuje się wobec niego procedury sepizacji<sup>2</sup>, których efektem jest powstanie wielu negatywnych stereotypów dotyczących tego zjawiska<sup>3</sup>. Można

---

<sup>1</sup> J. Dryjeński, *Organizacja pracy w klasach łączonych*, Warszawa 1951, s. 14–17; H. Rettke, *Praca w klasach łączonych*, Warszawa 1953, s. 7; S. Czajkowski, A. Zowada, *Praca pedagogiczna w klasach łączonych*, Warszawa 1965, s. 5; W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1968, s. 243–245; Z. Krzysztozek, *Pedagogika*, Warszawa 1969, s. 116–117; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 123; R. Więckowski, *Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkołach filialnych*, Warszawa 1977, s. 9; J. Nowacki, *Organizacja procesu kształcenia w klasach łączonych*, Warszawa 1985, s. 69; M. Lelonek, T. Wróbel, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*, Warszawa 1990, s. 170.

<sup>2</sup> Sepizacja (od ang. SEP – *somebody else's problem*) – oznacza sprawę, którą uważamy za cudzy problem, problem kogoś innego; to sprawa przemilczana bądź taka, której nazwanie nie posiada kategorii językowej; może to być sprawa omawiana, lecz w taki sposób, że uznaje się ją za nieważną. Po raz pierwszy na zagadnienie występowania sepizacji w systemie edukacji zwróciła uwagę M. Dudzikowa; patrz np.: M. Dudzikowa, *Miś o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków 2004, s. 196; też: *Cudze czy nasze problemy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 3, s. 21.

<sup>3</sup> R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Rzeszów 2010.



je scharakteryzować w formie następujących stwierdzeń: nauczanie w klasach łączonych oznacza niski poziom osiągnięć szkolnych uczniów objętych tą formą realizacji procesu kształcenia; nauczanie w klasach łączonych oznacza wysokie koszty kształcenia. Dodaje się bardzo często: w klasach łączonych pracują najczęściej nauczyciele o niskich kwalifikacjach zawodowych, a baza dydaktyczna pozostawia wiele do życzenia<sup>4</sup>. Analiza literatury, codzienna praktyka szkolna, poczynione obserwacje oraz doświadczenia zdobyte w pracy z nauczycielami klas łączonych dowodzą, że źródeł negatywnych stereotypów o nauczaniu w klasach łączonych należy upatrywać przede wszystkim w braku rzetelnej wiedzy dotyczącej tego zjawiska, a zebrany materiał empiryczny dowodzi, że owe stereotypy nie znajdują potwierdzenia w codziennej praktyce szkolnej<sup>5</sup>.

Specyficzną cechą nauczania w klasach łączonych jest to, że ma ono względnie stały charakter, tzn. występuje w systemie edukacji bez względu na czas, podejmowane w ramach kolejnych reform działania administracyjne czy też sytuację demograficzną. Jednocześnie jest zjawiskiem o dużej dynamice zmian przestrzennych, tzn. nie można go przypisać określonej szkole czy miejscu na stałe. Jeżeli pojawia się, to z reguły trwa przez określony czas w danej szkole, by następnie zniknąć i pojawić się w innym miejscu. Nie ułatwia to analizy teoretycznej i empirycznej, jak również wdrażania rozwiązań organizacyjnych i metodycznych optymalizujących pracę w klasach łączonych.

## Organizacja nauczania w klasach łączonych

Jak już wcześniej zaznaczyłem, nauczanie w klasach łączonych polega na realizacji w tym samym miejscu i czasie dwóch różnych programów kształcenia w dwóch różnych klasach. W opinii wielu autorów, bez względu na to, czy nauczyciel pracuje w klasach jednorodnych wiekowo, czy w klasach łączonych, proces dydaktyczno-wychowawczy powinien być realizowany tak samo. Inna będzie jedynie organizacja tego procesu, przy czym jego założenia pozostają bez zmian<sup>6</sup>. Właśnie organizacja stanowi szczególną cechę wyróżniającą nauczanie w klasach łączonych spośród innych form realizacji procesu kształcenia.

Analiza literatury podejmującej zagadnienie organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych dowodzi, że można wyodrębnić dwie koncepcje. Pierwsza wywodzi się z okresu międzywojennego, a dokładnie posiada swe źródło w rozstrzygnięciach prawnych będących konsekwencją wdrażania rozwiązań zawartych w ustawie jędrzejewiczowskiej. W rozporządzeniu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie statutu szkoły powszechnej w § 37 określono,

<sup>4</sup> Tamże, s. 14–15.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Zob. np.: S. Czajkowski, A. Zowada, dz.cyt.; J. Nowacki, dz.cyt.

że w przypadku nauczania w komplecie według dwóch różnych programów jedna klasa ma naukę głośną, druga natomiast cichą, przy czym należy dążyć do sytuacji, w której realizowane były te same przedmioty. Jednocześnie w § 54 autorzy doprecyzowali pojęcie nauki cichej, stwierdzając, że jest ona uzupełnieniem nauki głośnej i służy utrwalaniu i stosowaniu wiadomości i umiejętności zdobytych w toku nauki głośnej. Ponadto służy ona samodzielnemu zdobywaniu przez uczniów nowych wiadomości<sup>7</sup>. W rezultacie takich rozstrzygnięć w realizacji procesu kształcenia pojawiła się bardzo specyficzna forma organizacji tego procesu określana jako **lekcja fazowa**. Istotą lekcji fazowej jest podział na dwie fazy – głośną i cichą<sup>8</sup>. Pierwsza to określony w czasie fragment lekcji, w którym uczniowie jednej klasy pracują pod kierunkiem nauczyciela. W fazie tej nauczyciel, poza realizacją określonych treści kształcenia, przygotowuje uczniów do wykonywania pracy w fazie cichej. Faza cicha (nauka cicha) to samodzielna praca uczniów drugiej klasy. Polega na wykonywaniu zadań zleconych przez nauczyciela. Obie fazy lekcji realizowane są równolegle. Po upływie określonego czasu następuje zmiana sposobu pracy uczniów. Dotychczas pracujący w fazie głośnej uczniowie podejmują samodzielną pracę w fazie cichej, natomiast uczniowie pracujący w fazie cichej przechodzą do pracy pod kierunkiem nauczyciela.

Dwufazowa struktura lekcji jest najprostszym przykładem organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych. Była ona punktem wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych. Pojawiły się więc propozycje lekcji wielofazowych, których istota polegała na tym, że skracano czas pracy ucznia z nauczycielem i pracy samodzielnej na rzecz zwiększania częstotliwości występowania poszczególnych faz. Rozwiązanie to miało zapewnić wyższy poziom pracy nauczyciela, a w efekcie wyższy poziom osiągnięć szkolnych ucznia.

W latach siedemdziesiątych XX w. podjęto próbę modernizacji systemu nauczania w klasach łączonych. Związane było to z działaniami, których celem było wprowadzenie do polskiego systemu edukacji instytucji „zbiorczej szkoły gminnej”<sup>9</sup>. Organizacja nauki w punktach filialnych, podporządkowanych zbiorczej szkole gminnej, w formie nauczania w klasach łączonych stała się przedmiotem propozycji metodycznej autorstwa R. Więckowskiego<sup>10</sup>. Podzielił on formy pracy ucznia

<sup>7</sup> DzU MWRiOP z 1933 r., nr 14, poz. 194.

<sup>8</sup> Zob. np.: J. Dryjeński, dz.cyt.; M.R. Mielnikow, *Organizacja i metody pracy nauczyciela w klasach łączonych*, Warszawa 1950; S. Korzeniowski, *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych*, Warszawa 1957; S. Czajkowski, A. Zowada, dz.cyt.

<sup>9</sup> Zbiorcza szkoła gminna to zespół jednostek oświatowych, w ramach którego mogły funkcjonować placówki wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe, zasadnicze szkoły zawodowe itd. W obrębie zbiorczej szkoły gminnej wyodrębniono trzy elementy: zbiorczą szkołę gminną, szkoły filialne oraz punkty filialne, przy czym szkoły filialne posiadały pełną strukturę organizacyjną i były podporządkowane szkole gminnej, natomiast punkty filialne, w których dopuszczano możliwość realizacji procesu kształcenia w systemie klas łączonych, realizowały jedynie program nauczania początkowego.

<sup>10</sup> R. Więckowski, dz.cyt.



w klasach łączonych na pracę jednolitą i zróżnicowaną. Praca jednolita występuje wówczas, gdy uczniowie dwóch połączonych klas uczestniczą w czynnościach zmierzających do osiągnięcia wspólnych celów poprzez realizację wspólnych treści kształcenia. Praca zróżnicowana oznacza sytuację, w której zarówno cele, jak i treści kształcenia są różne dla dwóch klas. Kiedy uczniowie realizują te same zadania niezależnie od siebie, to wówczas mamy do czynienia z pracą indywidualną jednolitą, natomiast gdy zadania te są różne, to wówczas realizowana jest forma indywidualnej pracy zróżnicowanej. Analogicznie autor podzielił pracę zróżnicowaną.

Fazowa koncepcja struktury lekcji na długie lata zdominowała organizację procesu kształcenia w klasach łączonych. W połowie lat osiemdziesiątych XX w. została ona poddana krytycznej analizie i ocenie. Do jej negatywnych aspektów zaliczono:

- trudności uczniów w koncentracji uwagi nad wyznaczonymi zadaniami w fazie cichej – są bardziej zainteresowani tym, co realizują uczniowie w fazie głośnej,
- brak możliwości porozumiewania się, dyskusowania, ustalania wspólnego stanowiska podczas pracy uczniów w fazie cichej,
- brak możliwości pełnej koordynacji czasowej fazy głośnej i cichej – prowadzi to do sytuacji, w której uczniowie jednej klasy po wykonaniu zadań muszą czekać, aż uczniowie drugiej klasy zakończą swą pracę,
- brak możliwości wykorzystania środków dydaktycznych,
- ograniczenie w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej możliwości zwiększenia ilości czasu przeznaczanego na ćwiczenia w mówieniu,
- preferowanie przez nauczyciela uczniów klasy liczniejszej polegające na przeznaczaniu większej ilości czasu lekcji na pracę głośną z nimi. Uczniowie klas mniej licznych częściej pracują samodzielnie (faza cicha)<sup>11</sup>.

W wyniku przeprowadzonej analizy J. Nowacki zaproponował inne podejście do tego zagadnienia. Autor podzielił lekcję realizowaną w klasach łączonych na dwie części. Pierwsza z nich to praca wspólna uczniów obu łączonych klas, druga natomiast to praca oddzielna, przy czym w ramach pracy oddzielnej wyodrębnił pracę indywidualną i pracę zespołową. Decyzję o realizacji określonej formy podejmuje nauczyciel na podstawie analizy treści kształcenia zawartych w realizowanych programach nauczania<sup>12</sup>.

Proces kształcenia w klasach łączonych – zdaniem J. Nowackiego – może być organizowany na trzy sposoby. Pierwszy to realizacja wspólnego tematu przy jednoczesnym różnicowaniu wymagań stawianych uczniom poszczególnych klas. Drugi polega na realizacji w połączonych klasach lekcji o różnych tematach przy jednoczesnym wyodrębnieniu problemu wiążącego te tematy, umożliwiającego podjęcie pracy wspólnej uczniów obu klas. Trzeci natomiast zakłada realizację różnych

<sup>11</sup> J. Nowacki, dz.cyt., s. 71–72.

<sup>12</sup> Tamże, s. 75–86.

tematów, które nie stwarzają możliwości sformułowania problemu wspólnego, przy czym praca wspólna ogranicza się wówczas do czynności typu: sprawdzanie pracy domowej, ustalanie tematów lekcji, formułowanie zadań do wykonania w toku pracy oddzielnej, określenie zadań domowych itp.<sup>13</sup>.

Zdaniem autora koncepcji za przyjęciem proponowanych rozwiązań organizacyjnych przemawiają następujące argumenty:

- łączenie dwóch najbliższych poziomem nauczania klas umożliwia omawianie z uczniami obu klas zagadnień wynikających z dwóch zakresów tematycznych określonych w programach nauczania,
- łączenie klas ma najczęściej miejsce na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, gdzie programy mają układ całościowy, co sprzyja łączeniu dwóch tematów w jeden zestaw zagadnień bliskich zainteresowaniom uczniów obu połączonych klas,
- w części lekcji przeznaczonych na pracę oddzielną nauczyciel ma możliwość realizacji szczegółowych celów dydaktycznych i wychowawczych, jakie przewidziane są wyłącznie dla danej klasy,
- podczas pracy wspólnej uczniowie klasy wyższej mogą posługiwać się wiedzą zdobytą w poprzednich latach, co w rezultacie prowadzi do wspierania uczniów młodszych w toku pracy wspólnej,
- powrót do pracy wspólnej po okresie pracy oddzielnej stwarza uczniom możliwość prezentacji efektów swojej pracy, odwoływania się uczniów młodszych do wiadomości i umiejętności uczniów starszych, dokonywania wspólnej oceny efektów pracy<sup>14</sup>.

Uwzględniając powyższe, można powiedzieć, że lekcja realizowana w klasach łączonych powinna posiadać następującą strukturę:

- pierwsza część lekcji – wspólna praca obu klas pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela polegająca m.in. na sprawdzeniu zadania domowego, ustaleniu tematów i celów lekcji, omówieniu i przyjęciu odpowiedniego dla potrzeb obu klas planu dalszej pracy,
- druga część lekcji – praca oddzielna obu klas polegająca na realizacji przyjętego w pierwszej części lekcji planu,
- trzecia część lekcji – ponowna praca wspólna obu klas przeznaczona m.in. na złożenie sprawozdania z wykonania pracy, ocenę jakości pracy, wyznaczenie i objaśnienie zadań domowych<sup>15</sup>.

Stosowanie takiej struktury lekcji w klasach łączonych determinowane jest – zdaniem autora – następującymi założeniami: każda praca wymaga zaplanowania; uczniowie chętniej wykonują swoją pracę, gdy sami ją zaplanują; projekty uczniowskie są bardzo często interesujące, nowatorskie, odważne, na co

<sup>13</sup> Tamże, s. 77–81.

<sup>14</sup> Tamże, s. 76–77.

<sup>15</sup> Tamże, s. 81.

nie zawsze może zdobyć się nauczyciel; przy zróżnicowanym poziomie rozwoju uczniów projekty mogą być dostosowane do ich możliwości intelektualnych, co w efekcie prowadzi do indywidualizacji nauczania; uczniowie klas starszych mogą zgłaszać swoje propozycje pod adresem uczniów młodszych; realizacja projektów (druga część lekcji) może odbywać się przy współpracy uczniów obu klas; w obu połączonych klasach może wystąpić znaczna aktywność uczniów; w toku realizacji przyjętego w części pierwszej lekcji planu uczniowie mogą być informowani, że ich praca będzie poddana zbiorowej ocenie w trzeciej części lekcji<sup>16</sup>.

Przedstawione powyżej koncepcje organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych skłaniają do sformułowania kilku istotnych uwag, a mianowicie:

- podstawowym mankamentem dotychczasowych koncepcji organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych jest brak uzasadnienia proponowanych rozwiązań odwołujących się do psychologicznych teorii uczenia się,
- brak koncepcji psychologicznej zaowocował koncentracją uwagi autorów na poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych przy zachowaniu podstawowej zasady realizacji nauczania w klasach łączonych, a mianowicie: w tym samym miejscu i czasie jeden nauczyciel realizuje dwa różne programy nauczania w dwóch różnych klasach,
- słabością proponowanych rozwiązań realizacji procesu kształcenia w klasach łączonych jest brak empirycznej weryfikacji – o słuszności swoich wizji przekonują nas jedynie sami autorzy, a nie dane empiryczne.

Reasumując, należy stwierdzić, że od momentu pojawienia się sformalizowanego systemu nauczania w klasach łączonych do czasów nam współczesnych istota tego systemu nie uległa zmianie. Zmiany dokonywały się jedynie w obszarze rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, a o skuteczności proponowanych rozwiązań nie można wyrokować, gdyż oparte są na przekonaniach autorów, a nie na weryfikacji empirycznej.

## **Przyczyny występowania nauczania w klasach łączonych**

Pojawienie się w polskim systemie edukacji szkół realizujących proces kształcenia w systemie klas łączonych determinowany był dwoma zasadniczymi czynnikami, a mianowicie: uwarunkowaniami społeczno-historycznymi, osadniczo-przestrzennymi oraz czynnikami demograficznymi.

Nauczanie w klasach łączonych jako forma organizacji procesu kształcenia pojawiło się w okresie międzywojennym. Sytuacja społeczna, polityczna i gospodarcza po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. sprawiła, że tworzenie systemu oświaty odbywało się w warunkach niekorzystnych dla tego typu

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 81–82.

działań. Struktura organizacyjna sieci szkolnej, oddziedziczona po zaborcach, pozostawiała wiele do życzenia ze względu na jej ogromne zróżnicowanie, braki w kadrze pedagogicznej, niezbędnej do zapewnienia realizacji procesu kształcenia na odpowiednim poziomie oraz braki w zakresie infrastruktury dydaktycznej nie były czynnikami sprzyjającymi odbudowie systemu edukacji. Pomimo tych trudności już pod koniec 1918 r. pojawia się program odbudowy w niepodległej Polsce systemu oświaty autorstwa K. Prussa<sup>17</sup>, którego podstawowymi założeniami były ujednoczenie ustroju i poziomu szkolnictwa oraz stworzenie warunków umożliwiających maksymalnej liczbie dzieci w wieku szkolnym realizację nauki szkolnej. W wyniku realizacji tego programu powstała w Polsce sieć szkół powszechnych, której podstawowym elementem organizacyjnym stała się szkoła o niepełnej strukturze organizacyjnej, której cechą charakterystyczną była realizacja procesu kształcenia w tworzonych zespołach uczniowskich zróżnicowanych wiekowo. Przykładem tego typu rozwiązań była szkoła powszechna jednoklasowa z jednym nauczycielem, w której zespół klasowy stanowili uczniowie w wieku 7–13 lat pochodzący z danego obwodu szkolnego, a teza, iż lepsza szkoła niż zorganizowana niż żadna na wiele lat zdeterminowała działania władz w obszarze polityki edukacyjnej.

Po drugiej wojnie światowej, w obliczu konieczności ponownej odbudowy systemu edukacji, względy społeczne decydowały o przyjętych rozwiązaniach organizacyjnych i programowych, w których znaczące miejsce zajmuje szkoła o niepełnej strukturze organizacyjnej, pracująca w systemie klas łączonych. Cechą charakterystyczną tego okresu był fakt, iż szkoły pracujące w systemie klas łączonych istniały realnie jako zjawisko społeczne, natomiast w oficjalnych dokumentach regulujących funkcjonowanie systemu edukacji były skutecznie pomijane. Egalitaryzm edukacyjny, którego egzemplifikację stanowiły przepisy konstytucyjne, stał się w tym okresie narzędziem uprawomocnienia systemu socjalistycznego w polskiej szkole, sprawiając jednocześnie, że szkoła, podobnie jak w okresie międzywojennym, stała się instrumentem odtwarzania istniejących nierówności społecznych<sup>18</sup>.

Istotny wpływ na włączenie do polskiego systemu edukacji nauczania w klasach łączonych miał poziom urbanizacji kraju. Po odzyskaniu niepodległości Polska była krajem o bardzo niskim poziomie urbanizacji, rozumianym jako udział ludności miejskiej w ogólnej liczbie ludności. W 1921 r. 75,4% ogółu ludności to osoby zamieszkałe na wsi, w 1931 r. – 72,6%, w 1938 r. – 70%. W okresie tym czynnik ten w sposób zasadniczy decydował o strukturze sieci szkół powszechnych. Po drugiej wojnie światowej odsetek ludności wiejskiej systematycznie malał i w 1995 r. osiągnął poziom 38,4%<sup>19</sup>, a wpływ tego czynnika na kształt sieci szkolnej systematycznie malał i obecnie praktycznie ustał.

<sup>17</sup> Patrz: R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 95.

<sup>18</sup> Z. Kwieciński, *Oświata na wsi jako funkcja oraz instrument zmian i zróżnicowań środowiska i społeczeństwa*, [w:] tegoż, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1995, s. 230–231.

<sup>19</sup> Dane zawarte w spisach ludności przeprowadzonych w latach 1921–1995.

Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku uwarunkowań osadniczo-przestrzennych. System ten, niezależnie od sytuacji ekonomicznej, politycznej, społecznej kraju, wywierał istotny wpływ na strukturę sieci szkolnej. Lokalizacja wiejskich i miejskich jednostek osadniczych, ich wielkość i struktura, a także jakość i gęstość sieci komunikacyjnej, to efekt procesów trwających setki lat. Zmiany w tym systemie dokonują się w dłuższej perspektywie czasowej, zatem jego wpływ w interesującym aspekcie jest względnie stały. Polska nie należy do krajów o szczególnie trudnych warunkach osadniczo-przestrzennych, aczkolwiek w pewnych regionach kraju wpływ tego czynnika na organizację sieci szkolnej jest istotny. Województwa Polski północnej, wschodniej i południowo-wschodniej posiadające niekorzystną sieć osadniczą charakteryzują się rozproszoną siecią szkolną, w której znaczące miejsce zajmuje mała szkoła, w tym także szkoły pracujące w systemie klas łączonych.

Nauczanie w klasach łączonych to efekt współwystępowania czynnika społecznego i uwarunkowań będących efektem istniejącej struktury osadniczo-przestrzennej, a ich wpływ na zjawisko łączenia klas ma charakter długotrwały. Ograniczenie wpływu tych czynników w krótkim okresie nie jest możliwe.

Sytuacja demograficzna to kolejny czynnik mający znaczący wpływ na zakres występowania zjawiska nauczania w klasach łączonych. Ze względu na ograniczone ramy tego opracowania uwagę swą skoncentruję jedynie na kilku, w moim przekonaniu, istotnych wskaźnikach stanowiących egzemplifikację tego zagadnienia.

Szkoły, których cechą charakterystyczną jest realizacja procesu kształcenia w systemie nauczania w klasach łączonych, stanowią stały element polskiego systemu edukacji – to teza znajdująca swoje uzasadnienie w dostępnych danych statystycznych. W roku szkolnym 1999/2000, po roku od rozpoczęcia kolejnej reformy edukacji w Polsce, pomimo przyjętych założeń i podejmowanych działań organizacyjnych, w systemie oświaty funkcjonowało 19,5% szkół podstawowych, w których proces kształcenia realizowano poprzez nauczanie w klasach łączonych<sup>20</sup>. Główny powód występowania tego zjawiska to systematycznie obniżająca się liczba uczniów objętych obowiązkiem szkolnym. Kolejne lata to ciąg działań na rzecz optymalizacji struktury sieci szkolnej i dostosowanie jej do lokalnych potrzeb i oczekiwań władz administracji oświatowej. Pomimo tego odsetek tych szkół zmienił się nieznacznie i w rok szkolnym 2006/2007 wyniósł 18,3%<sup>21</sup>. W kolejnych latach wskaźnik ten pozostaje na względnie stałym poziomie. Tendencja spadku liczby uczniów rozpoczynających naukę szkolną będzie nadal determinować liczbę tych szkół, a analiza danych demograficznych dla ludności Polski do roku 2035 wskazuje, że nie należy oczekiwać odwrócenia tej tendencji, a liczba szkół, które staną przed koniecznością pracy w systemie klas łączonych, będzie systematycznie rosnąć.

<sup>20</sup> *O reformie po dwóch latach. Biblioteczka Reformy nr 20*, Warszawa 2000.

<sup>21</sup> System Informacji Oświatowej Ministerstwa Edukacji Narodowej dostępny na stronie internetowej MEN: <http://sio.men.gov.pl/informacje/informacjebiezace.php>.

Szkoły z klasami łączonymi posiadają nie tylko wymiar ilościowy, ale także przestrzeny. Województwa warmińsko-mazurskie, podlaskie, mazowieckie, lubelskie, świętokrzyskie oraz podkarpackie to regiony, w których szkoły te stanowią istotny element struktury sieci szkół podstawowych. Odsetek szkół pracujących w systemie klas łączonych oscyluje w przedziale 22–35%. Jest to efekt występowania rozproszonej sieci osadniczej, niekorzystnej struktury sieci komunikacyjnej, niskiego wskaźnika gęstości zaludnienia oraz ukształtowania terenu. Próby zmiany tego stanu rzeczy, m.in. poprzez likwidację małych szkół pracujących w systemie klas łączonych i stworzenie systemu dowozu uczniów do szkół dużych, nie przyniosły w tych województwach spodziewanych efektów.

Reasumując, należy stwierdzić, iż źródłem pojawienia się w polskiej szkole nauczania w klasach łączonych były uwarunkowania społeczne charakterystyczne dla okresu odbudowy polskiego państwa, zarówno po roku 1918, jak i po roku 1945. Znaczący wpływ na zakres występowania tego zjawiska mają uwarunkowania osadniczo-przestrzenne. Podstawowe jednak znaczenie dla skali występowania zjawiska nauczania w klasach łączonych mają procesy demograficzne, których skutki sprawiają, i sprawiać będą, iż ta forma organizacji procesu kształcenia stanie się w wielu przypadkach koniecznością.

## Zakończenie

Organizacja procesu kształcenia polegająca na realizacji w tym samym miejscu i czasie w dwóch różnych klasach dwóch różnych programów kształcenia to zjawisko obecne w polskim systemie edukacji. Jak dowodzą dane ilościowe, nie stanowi ono marginesu tego systemu. Nie było nigdy, i nadal nie jest, przedmiotem zainteresowania władz administracji oświatowej oraz analiz teoretycznych i empirycznych. Nauczanie w klasach łączonych nie jest także obiektem szczególnego pożądanego przez nauczycieli. Dla większości z tych, którym przyszło realizować swoje powołanie zawodowe w tym systemie, jest swoistego rodzaju formą degradacji zawodowej, to krótkotrwały epizod w pracy nauczycielskiej, coś, z czego pragną jak najszybciej wyjść. Częściowym usprawiedliwieniem tych postaw jest brak propozycji metodycznych udostępnianych w literaturze, jak również brak propozycji doskonalenia zawodowego w tym zakresie<sup>22</sup>.

Podstawowe problemy dotyczące funkcjonowania w polskim systemie edukacji nauczania w klasach łączonych można określić w formie następujących pytań: „jak łączyć?”, „kiedy łączyć?” oraz „jak realizować proces kształcenia?”. O ile odpowiedź na dwa pierwsze pytania jest stosunkowo prosta – wystarczy wprowadzić odpowiednie rozstrzygnięcia w postaci normy prawnej – o tyle od-

<sup>22</sup> R. Pęczkowski, dz.cyt., s. 137–142.



powieź na pytanie trzecie już taka prosta nie jest. Dotychczasowe propozycje metodyczne, których cechą charakterystyczną jest schematyzm i rutyna w działaniach dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli, a przede wszystkim dominacja lekcji fazowej, wymagają gruntownej zmiany. Powinna ona uwzględniać potrzebę nie tylko zdefiniowania na nowo kategorii „nauczania w klasach łączonych”, ale także uwzględnienia w proponowanych rozwiązaniach faktu dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w której funkcjonuje współczesna szkoła. Zmiana ta jest możliwa jedynie wówczas, gdy w procesie tym jednocześnie udział będą brali przedstawiciele administracji oświatowej szczebla centralnego i samorządowego, przedstawiciele nauki, a przede wszystkim nauczyciele, którzy z różnych powodów realizują proces kształcenia w formie nauczania w klasach łączonych. To oni powinni stanowić podstawowe źródło informacji o kierunku i zakresie koniecznych zmian. Bez ich udziału wszelkie propozycje zmian w tym obszarze, jak dowodzi dotychczasowa praktyka, skazane są na niepowodzenie.

Mam nadzieję, że niniejszy artykuł przekona i zachęci wszystkich do podejmowania trudu zmian współczesnej polskiej szkoły, w tym szkoły pracującej w systemie klas łączonych. Zamiast zatem stosować wobec zjawiska nauczania w klasach łączonych procedur sepizacyjnych, krytykować je i krytycznie oceniać, należy, w moim przekonaniu, podjąć działania na rzecz ich poznania, ulepszenia, wzmacniania, ożywiania i zmieniania.

**Słowa kluczowe:** klasy łączone, organizacja procesu kształcenia, lekcja fazowa, faza cicha, faza głośna, uwarunkowania społeczno-historyczne, osadniczo-przestrzenne, demograficzne

**Keywords:** joint classes, the organization of educational process, a phase lesson, a silent phase, a loud phase, social and historical, settlement and spatial, demographic conditions

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest zagadnieniu praktycznie nieobecnemu w literaturze pedagogicznej, zarówno teoretycznej, jak i empirycznej. Nauczanie w klasach łączonych to zjawisko obecne w polskim systemie edukacji od dziesięcioleci. Jest to forma realizacji procesu kształcenia w tych szkołach, w których z różnych powodów – społeczno-historycznych, osadniczo-przestrzennych, demograficznych – zachodzi konieczność łączenia dwóch najbliższych klas i realizacji przez jednego nauczyciela w tym samym czasie i miejscu dwóch różnych programów. Celem artykułu jest przybliżenie tej problematyki poprzez charakterystykę organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych oraz opis przyczyn występowania tej formy pracy dydaktyczno-wychowawczej w systemie edukacji.

**Abstract:** The article is devoted to the issue which is practically absent from pedagogical literature both theoretical and empirical. Teaching in joint classes has been a phenomenon present in the Polish system of education for decades. It is a form of the realization of the educational process in these schools where due to various reasons such as social and historical, settlement and spatial or demographic ones, there is a necessity to join two closest classes and its realization of two different programmes by one teacher at the same time and in the same place. The aim of the article is to explain this issue by the characterization of the organization of the educational process in the joint classes and the description of the reasons why this form of educational work exists in the educational system.

**dr hab. prof. UR Marta Uberman**

Uniwersytet Rzeszowski

**NAUCZANIE PRAC RĘCZNYCH  
HISTORYCZNYM IDEAŁEM CZY WYZWANIEM  
DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI DZIECKA  
TEACHING HANDICRAFT  
A HISTORICAL IDEAL OR A CHALLENGE  
TO CONTEMPORARY EDUCATION OF CHILDREN**



Rys. Marta Uberman, drewniane figurki, prace ręczne w drewnie, 2010

## **Wprowadzenie**

Rękoma „posługuje się człowiek w każdej działalności praktycznej nawet wówczas, gdy przyciska guziki na tablicy rozdzielczej. Zmieniają się tylko funkcje ręki. Inaczej jest przy posługiwaniu się prostymi narzędziami, gdy ręka, jej zręczność odgrywa decydującą rolę, inaczej niż przy posługiwaniu się skomplikowaną techniką”<sup>1</sup> – pisał Tadeusz Nowicki. Prace ręczne w obszarze edukacji sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi dziecka, wyrabiają wytrwałość, dokładność, sumienność i systematyczność; rozwijają naturalny potencjał twórczy, uczą zaradności i samodzielności.

<sup>1</sup> T. Nowacki, *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980, s. 33.



Kształtują poczucie smaku estetycznego przez projektowanie i wykonywanie rzeczy prostych i użytecznych oraz świadomość, że piękna wizualnego szukać należy nie tylko w malarstwie, rysunku, grafice, rzeźbie czy architekturze, ale we wszystkich otaczających nas przedmiotach wytwarzanych czy to ręcznie, czy przemysłowo. Prace ręczne rozbudzają aktywność dziecka, zbliżają do życia, rozwijają i kształtują umiejętności i sprawności manualne, w tym prawidłowego posługiwania się narzędziami używanymi w życiu codziennym, w technice, w sztuce użytkowej i rzemiośle.

### Idee prac ręcznych u progu XX w.

Wzmianki o potrzebie nauczania prac ręcznych odnajdujemy m.in. w pracach Franciszka Rabelais'a (1532–1564)<sup>2</sup>, Jana Locke'a (1693)<sup>3</sup>, Jana J. Rousseau (1762)<sup>4</sup>. Jednym z pierwszych pedagogów wdrażających do praktyki pedagogicznej prace ręczne (zwane też robotami ręcznymi) na poziomie kształcenia elementarnego był Henryk Pestalozzi (1801)<sup>5</sup>. Łączył on poznawanie z działaniem, teorię z praktyką. Twierdził, że zdobycie określonej wiedzy bez zastosowania jej w praktyce jest wiedzą „martwą, bezużyteczną”. Będąc orędownikiem idei łączenia pracy z nauką, w swoich zakładach wychowawczych wprowadzał prace ręczne oraz różne formy rękodziela, podkreślając ich wartość wychowawczą i praktyczną. Nie były one celem, ale środkiem kształcenia i ogólnego rozwoju wychowanka. Kontynuatorem myśli i praktyki pedagogicznej Pestalozziego był Fryderyk Fröbel (1826)<sup>6</sup>. Nauczaniu prac ręcznych przypisywał wartości wychowawcze i kształcące. Uważał, że prace ręczne powinny stanowić ośrodek nauczania. Przekonywał: „celem poznania rzeczy nie wystarczy tylko nazywanie i opis, ale konieczne jest działanie techniczne, przedstawienie rzeczy za pomocą modelowania i rysunku. Do takiego działania trzeba dzieci wdrożyć już w ogródku dziecięcym i ten system wychowania stosować należy i w późniejszym okresie, w szkole elementarnej, w której obok samodzielnego działania rozwijamy także samodzielność myślenia”<sup>7</sup>.

W wymiarze szerszym idee nauki zręczności urzeczywistniły się w szkołach elementarnych dopiero w latach sześćdziesiątych XIX w. za sprawą fińskiego

---

<sup>2</sup> F. Rabelais wskazywał na wartości rozwojowe, wychowawcze i etyczne nauczania prac ręcznych. F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel*, przeł., wstępem i przypisami opatrzył T. Żeleński (Boy), Warszawa 1955, s. 59–101.

<sup>3</sup> Jan Locke uważał, że każde dziecko bez względu na stan pochodzenia powinno uczyć się jakiegoś rękodziela, a prace ręczne powinny być objęte programem wychowania. Spośród prac ręcznych zalecał prace ogrodnicze, obróbkę drewna, stolarskie i tokarskie. J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, Warszawa 2002.

<sup>4</sup> J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przeł. W. Husarski, wstęp i komentarz J. Legowicz, Wrocław 1955, s. 271–324.

<sup>5</sup> J.H. Pestalozzi, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, oprac. W. Szewczuk, Wrocław 1955.

<sup>6</sup> L. Kurdybacha, *Historia wychowania*, Warszawa 1967, t. II.

<sup>7</sup> H. Rowid, *Szkola twórcza*, Warszawa 1958, s. 30.

pastora Uno Cygnäusa (1864)<sup>8</sup>. Uważał on, że nauka prac ręcznych jest ważnym środkiem rozwoju psychofizycznego dziecka, kształci sprawność ręki, rozwija zmysł estetyczny. Naukę zręczności (zwanej w krajach skandynawskich slöjdem) łączył z nauczaniem geometrii, fizyki, nauk przyrodniczych. Nadał jej też właściwe miejsce, podkreślał, że wiedza teoretyczna przy braku lub niedostatecznie rozwiniętych i ukształtowanych umiejętnościach i sprawnościach manualnych jest tylko sumą teoretycznych wiadomości bez znaczenia praktycznego zastosowania. Celem nauki zręczności na poziomie elementarnym w koncepcji Cygnäusa było rozwijanie i kształtowanie umiejętności i sprawności manualnych dziecka, kształtowanie postaw twórczych, rozwijanie i kształtowanie kompetencji moralno-etycznych. Cygnäus zaznaczał, że w nauczaniu prac ręcznych nie chodzi tylko o osiągnięcie efektów artystycznych w poszczególnych rodzajach pracy rękodzielniczej, ale ważne jest wykształcenie „sprawności ręki”, pomysł oraz estetyka wykonania. Prace ręczne jako przedmiot obowiązkowy w elementarnych szkołach fińskich pojawił się w roku 1866, zaś w szkołach ogólnokształcących – w 1870 r.

Celem nauki zręczności w ujęciu pedagogicznym było wychowanie do poszanowania pracy, a w ujęciu ekonomiczno-gospodarczym rozpowszechnienie przemysłu domowego wśród najuboższej ludności szwedzkiej. Niestety nauka zręczności w systemie szwedzkim zmierzała jedynie do „mechanicznego wyćwiczenia” uczniów w wykonywaniu przedmiotów wyłącznie użytkowych<sup>9</sup>. Inny pogląd na naukę kształcenia ręki, bliższy współczesności, reprezentował autor koncepcji fińskiej Cygnäus, który podkreślał przede wszystkim cel kształcącej i wychowawczej nauki prac ręcznych bez względu na charakter wykonywanych przedmiotów (użytkowy, nieużytkowy). Rozumiał, że w szkole ogólnokształcącej, na poziomie elementarnym nauka zręczności jest środkiem, a nie celem. Jak podkreślał Cygnäus, w nauczaniu prac ręcznych dziecka nie chodzi przecież o osiągnięcie możliwej doskonałości i biegłości w sporządzaniu rzeczy użytkowych. To jest zadanie szkół zawodowych, zaś szkoła ogólnokształcąca z prac ręcznych wydobyć powinna jak najwięcej wartości wychowawczych, społecznych i etycznych, poszanowania dla pracy rąk własnych i innych.

Kolejnym krajem, w którym idee prac ręcznych były żywe, była Dania. Ich propagatorem był Clauson Kaas. Nadał on nauce zręczności, podobnie jak twórcy systemu szwedzkiego August Abrahamson i Otton Salomon, cel praktyczny: wyrób przedmiotów użytkowych. Autorzy koncepcji praktycznych argumentowali: „Podnoszony tylokrotnie wpływ dodatni pracy ręcznej pod względem moralnym ma niewątpliwe źródło swoje w tym, że dzieci mogą wykazywać tu swą twórczość, ponieważ nie tyle przyswajają sobie nowe i obce pomysły, ile sprawdzają i wykonują dawne; to oczywiście zwiększa ich zainteresowanie i skłania do pracy w ogóle”<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> B.W., *Slöjd*, „Rodzina w Szkole” 1908, nr 7–8, s. 114–117.

<sup>9</sup> J. Siedmiograj, *Systematyczne przedstawienie zasad szwedzkiego systemu nauki zręczności według Salomona*, Lwów, b.r.w.

<sup>10</sup> Tamże, s. 14.

Prace ręczne u schyłku XIX w. pojawiały się w programach szkół powszechnych we Francji, w Niemczech, w Czechach i na ziemiach polskich. Przedmiotem nauki zręczności było w zasadzie wszystko, co za pomocą najprostszych narzędzi można było wykonać z papieru, kartonu, drewna, metalu, drutu, gliny. Wprowadzano więc snycerkę, szrotkarstwo, koszykarstwo, prace ogrodnicze (szczepienie drzew, suszenie owoców, wypychanie ptaków itd.). Ogółem wymienia się około czterdziestu rodzajów różnorodnych form prac ręcznych<sup>11</sup> realizowanych w warunkach szkolnych. W nauce zręczności w zasadzie dominowały cele praktyczno-rzemieślnicze. W szkołach francuskich nauczanie prac ręcznych łączono z nauką rysunku i geometrii. W Niemczech skupiono się na kształtowaniu techniczno-praktycznym, w Czechach – na przygotowaniu do zawodu rzemieślnika.

Na gruncie polskim o potrzebie nauki zręczności (prac ręcznych) pisał ks. Grzegorz Piramowicz (1787)<sup>12</sup>. Nadawał on pracom ręcznym charakter rzemieślniczo-praktyczny. Inaczej naukę zręczności rozumiał Jędrzej Śniadecki (1805)<sup>13</sup>. Podkreślał on jej znaczenie dla ogólnego rozwoju dziecka, szczególnie na poziomie elementarnym. Uważał, że zabawy i gry ruchowe, prace ręczne, ćwiczenia fizyczne, nauka rękodzieła zmierzają do ukształtowania człowieka moralnego i wartościowego pod względem społecznym i etycznym. Podobnie nauczanie prac ręcznych pojmował Bronisław F. Trentowski (1842)<sup>14</sup>.

Komisja Edukacji Narodowej dostrzegała potrzebę wprowadzenia choćby dorywczo nauczania prac ręcznych jako formy praktycznego przysposobienia do rzemiosła, kupiectwa, ogrodnictwa, drobnej wytwórczości: dla chłopców prostych narzędzi rolniczych, sprzętów domowych; dla dziewcząt w formie nauki: krawiectwa, haftu, znaczenia bielizny, robót szydełkowych. Nauczanie prac ręcznych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX w. prowadzone było w zasadzie dorywczo tylko w niektórych szkołach Małopolski.

Systematyczne nauczanie prac ręcznych po raz pierwszy pojawiło się w Szkole Wydziałowej w Sokalu (1885) za sprawą hr. Włodzimierza Dzieduszyckiego<sup>15</sup> i Józefa Siedmiograja. W szkole sokalskiej podjęto próbę zastąpienia systemu

<sup>11</sup> W.R. Kozłowski, *Systemy Słójdu*, referat wygłoszony w dn. 25 lipca 1907 r. na posiedzeniu Sekcji wychowania fizycznego X Zjazdu lekarzy i przyrodników polskich we Lwowie, „Rodzina i Szkoła” 1908, nr 3–4, s. 14.

<sup>12</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych, i sposoby ich dopełniania*. Warszawa 1787, s. 101–107.

<sup>13</sup> J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wilno 1805.

<sup>14</sup> B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty wykształcenia naszej młodzieży*, Wrocław 1970, t. I, s. 250–254, 462–463, 481, 552 i nast.

<sup>15</sup> Hr. Włodzimierz Dzieduszycki, były marszałek krajowy, zainteresował się sprawą kształcenia zawodowego, a szczególnie szkołą zawodowo-rzeźbiarską w Sokalu. Wysłał dyrektora szkoły wydziałowej męskiej Józefa Siedmiograja do Szwecji na kurs słójdu. Po powrocie Siedmiograj stał się propagatorem idei nauczania prac ręcznych, w praktyce wprowadzając ich nauczanie do szkoły sokalskiej.

szwedzkiego (zwanego systemem szkoły Nääs)<sup>16</sup> systemem rodzimym. Twórcami polskiej koncepcji nauki zręczności byli Teodor Bieliński, Tomasz Hałas oraz Franciszek J. Pększyc<sup>17</sup>. Sformułowali oni cele nauczania prac ręcznych, wśród których kilka jest wciąż aktualnych:

- „zapobieganie i usuwanie wad wynikających z siedzącego trybu uczniów, prawidłowy rozwój organizmu,
- wyrobienie ogólnej zręczności,
- rozwijanie umiejętności praktycznych,
- przyzwyczajanie do samodzielności, podzielności uwagi, porządku i dokładności wykonywanej pracy,
- wzbudzanie zapału do pracy fizycznej i szacunku dla niej,
- rozbudzanie pilności i wytrwałości uczniów”<sup>18</sup>.

Założyli, że nauczanie prac ręcznych powinno odbywać się zgodnie z zasadą systematyczności, stopniowania trudności, zachowania ciągłości procesu dydaktycznego, wiązania elementów praktycznych z elementami zdobień sztuki ludowej oraz estetyki. Autorzy koncepcji pragnęli zbliżenia szkoły z życiem codziennym dziecka, próbowali dostosować system szwedzki do potrzeb i warunków polskich, kładli nacisk na pracę typu rzemieślniczego prowadzącą do „uzręczniania” ucznia na poziomie elementarnym.

Podjęmowano coraz częściej dyskusje o potrzebie systematycznego nauczania prac ręcznych dziecka. Pojawiały się wzmianki w czasopismach pedagogicznych o formach i metodach nauczania prac ręcznych<sup>19</sup>, organizowano różne wystawy<sup>20</sup>,

<sup>16</sup> System szwedzki polegał na wykonywaniu rzeczy konkretnych, użytecznych w życiu codziennym, wykonanych estetycznie.

<sup>17</sup> Nakładem autorów w 1891 r. we Lwowie ukazał się pierwszy polski podręcznik nauczania prac ręcznych. Książka liczy 149 stron i przedstawia w ujęciu historycznym idee nauczania prac ręcznych, praktyczne sposoby przeprowadzenia ćwiczeń oraz 32 tablice metodyczne zawierające oryginalnie opracowane rysunki i 3 tablice dodatkowe. J. Siedmiograj, T. Bieliński, T. Hałas, F.J. Pększyc, *Nauka zręczności jako środek wychowawczy w szkole ludowej*, Lwów 1891.

<sup>18</sup> J. Siedmiograj, T. Bieliński, T. Hałas, F.J. Pększyc, dz.cyt., s. 6.

<sup>19</sup> J. Majchrzycki, *Dzieje rozwoju słoju w Polsce*, „Szkoła Powszechna” 1921, z. 1, s. 69; szerzej: T. Bizerski, *Próby modernizacji słoju na przełomie XIX i XX w.*, „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1977, nr 2(157), s. 61–62.

<sup>20</sup> Wykaz rzeczy wystawionych w dziale wychowania i nauki Wystawy Krajowej organizowanej w 1877 r. we Lwowie był imponujący. W drugiej grupie eksponatów wyszczególniono prace uczniów: „szczególniejsze i nadobowiązkowe, mogące po części służyć do użytku szkolnego, a wykonane przez uczniów szkół ludowych już samodzielnie, pod kierownictwem i przy współudziale nauczycieli: pługi, brony, kosy, topory, noże, piły, grabie, łopaty, tablice, buty, kozuchy, kopyta, ołtarz rzeźbiony z wszelkimi przyborami, kobiałki plecione, cepy, młoty, widły, drabiny, studnia, kuźnia z przyborami, Chrystus na krzyżu rzeźbiony kozikiem przez uczniów w Mikulińcach, łańcuch z jednego kawałka drewna; tajemniczo brzmiące: żalobnie, kocioby, koleśnice, rykale, międlice” (*Wykaz rzeczy wystawionych w dziale wychowania i nauki Wystawy Krajowej 1877 r. we Lwowie z dodaniem wykazu nagród*, Lwów 1878). Zadziwia różnorodność wyrobów, zważywszy na fakt, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele pracowali z własnej woli, bez przymusu, w ramach zajęć nadobowiązkowych i nieujętych programem nauczania.

np. wyrobów prac rękodzielniczych uczniów szkół ludowych<sup>21</sup>, zjazdy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1877), powołano Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych (1927)<sup>22</sup>. Teoretykami i praktykami nauczania prac ręcznych u progu XX w. byli Józef Przyłuski<sup>23</sup> oraz Maria Dunin-Sulgustowska<sup>24</sup>.

Nowa pedagogika u progu XX w. wnosi nowe spojrzenie na nauczanie prac ręcznych. Pierwszym ważnym sygnałem było wprowadzenie do szkół ogólnokształcących przedmiotów techniczno-estetycznych: prac ręcznych i rysunku. Propagatorem idei nauczania prac ręcznych w nowej szkole był Jan Dewey. Głosił: „Najbardziej typowym objawem w ruchu nowej szkoły jest wprowadzenie pracy ręcznej, a objaw ten pozostaje w związku z dokonanymi zmianami w gospodarce społecznej, z przekształceniem form produkcji. Dawniejsze formy produkcji (przemysł domowy) ustąpiły miejsca wielkiemu przemysłowi fabrycznemu. Wskutek tej zmiany przestały być czynne siły i wartości wychowawcze tkwiące w domowych zajęciach, w których dziecko czynny brało udział; oto wysuwa się obecnie tendencja wyzyskania tych sił wychowawczych w nowej szkole przez wprowadzenie pracy ręcznej, warsztatów i gospodarstwa domowego. Dzięki tym zajęciom szkoła stanie się naturalną formą czynnego życia społecznego, a nie oddzielnym miejscem pobierania lekcji”<sup>25</sup>.

Dewey opowiadał się za bezpośrednim poznawaniem świata rzeczy i przedmiotów. Uważał, że prace ręczne mogą stanowić jedną z form zbliżenia dziecka do rzeczywistości, do jej głębszego poznania, obcowania, doświadczania. Ten świat rzeczy i zjawisk, naturalnej potrzeby ruchu i działania twórczego pobudza „duszę dziecka, wydobywa z niej emocje, uczucia, rozwija umysł”. Mówił: „Praktyczne zajęcia pobudzają jego pomysłowość i umożliwiają mu poznanie własności różnych rzeczy, jak drewna, metalu, skóry, włókna, tkaniny itp., w sposób bezpośredni, a tym samym kształcą się jego zmysły i spostrzegawczość, budzi się popęd do działania. (...) Czynnikiem wprowadzającym jednolitość w nauczanie jest tu życie, a środkami, za pomocą których dziecko przyswaja sobie materiał, jest lepienie, rysunek, budowanie, pomiary”<sup>26</sup>.

Poglądy Deweya na nauczanie prac ręcznych przypominają koncepcje Bronisława F. Trentowskiego. Bardziej praktyczny charakter nauczaniu prac ręcznych u progu XX w. próbował nadać Jerzy Kerschensteiner. Domagał się systematycznego, trwającego przez cały okres szkoły powszechnej kształcenia technicznego. Uważał, że dziecko na poziomie elementarnym powinno opanować jedno do dwóch

<sup>21</sup> K. Brzuchnalski, *Nauka zręczności w ogóle*, Lwów 1899.

<sup>22</sup> Działalność Towarzystwa Miłośników Robót Ręcznych przerwała druga wojna światowa. Po wojnie nie reaktywowano i nie powołano odpowiednika takiej organizacji (a szkoda!).

<sup>23</sup> J. Przyłuski, *Znaczenie robót ręcznych (slöjdu)*, „Szkoła Polska” 1906, nr 5, s. 179–182.

<sup>24</sup> M. Dunin-Sulgustowska, *Slöjld*, Warszawa 1909.

<sup>25</sup> H. Rowid, dz.cyt., s. 75.

<sup>26</sup> Za: tamże, s. 77.

rękodzieł, np. z tektury lub drewna, oraz pracować według określonych wzorów aż do momentu opanowania zręczności praktycznej i biegłości w posługiwaniu się prostymi narzędziami, a dopiero potem według własnej inwencji i pomysłowości<sup>27</sup>. Inaczej niż Kerschensteiner na cele i zadania nauczania prac ręcznych zapatrywał się Hugo Gaudig (1860–1923). Był on zdania, że prace ręczne w szkole powszechnej, ogólnokształcącej, na poziomie elementarnym powinny być jedynie środkiem w poznawaniu świata rzeczy i przedmiotów oraz na poziomie wyższym – środkiem dydaktycznym w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Idei nauczania prac ręcznych zmierzających w kierunku tylko praktycznej wytwórczości rzemieślniczej przeciwstawiał się Jan Władysław Dawid. Przekonywał, że prace ręczne powinny stanowić elementów kształcenia ogólnego, kształcenia umiejętności i sprawności manualnych oraz przede wszystkim powinny być wykorzystywane jako środek dydaktyczny.

Reasumując, można powiedzieć, że nauczanie prac ręcznych rozwijało się w trzech zasadniczych nurtach: wytwórczym, praktycznym oraz wychowawczym.

W pierwszym – wytwórczym – skupiono się na jak najpełniejszym wyposażeniu dziecka w umiejętności i sprawności techniczno-praktyczne nieodzowne przy wytwarzaniu przedmiotów użytkowych, na przygotowywaniu do przyszłego zawodu w zakresie drobnej wytwórczości przemysłu domowego, rękodzieła i rolnictwa (Kinderman – Czechy, Piramowicz – Polska, Salomon – Szwecja, Kaas – Dania, Kerschensteiner – Niemcy).

W drugim – praktycznym – prace ręczne postrzegano jako środek rozwijający i kształcący nie tylko umiejętności i sprawności manualne, ale budzący zamiłowanie do pracy fizycznej, rozwijający zmysł praktyczny, pobudzający do działania, wspomagający wszechstronny rozwój dziecka. W zasadzie koncentrowano się na przygotowaniu dziecka do życia społecznego bez określania przyszłego zawodu (Cygnaus – Finlandia, Dewey – Stany Zjednoczone, Sickinger – Niemcy).

Nurt trzeci – wychowawczy – nawiązywał do idei Rousseau. Nauczanie prac ręcznych miało kształtować u dziecka pożądaną społecznie postawę etyczno-moralną, rozwijać jego zainteresowania i uwzględniać jego potrzeby (Gaudig – Niemcy, Decroly – Belgia, Szwajcaria, Śniadecki, Trentowski, Dawid – Polska i inni).

Nauczyciele praktycy dostrzegali walory poznawcze, kształcące i wychowawcze prac ręcznych i stopniowo wdrażali je praktycznie do programu nauczania szkół powszechnych. Chłopcy najczęściej zajmowali się wyrobem prostych narzędzi rolniczych i gospodarstwa domowego, wyplatali słomiane kapelusze i maty, strugali drewniane zabawki, budowali ule, ozdabiali przedmioty użytkowe

---

<sup>27</sup> Poglądy Kerschensteina są nie do przyjęcia z punktu widzenia pedagogiki. Negował on te wartości w rozwoju dziecka, które współcześnie stanowią o jego wartości: swobodną i samoradną ekspresję, wyobraźnię, fantazjowanie. Domagał się działań schematycznych, naśladowczych, hamujących potencjał twórczy dziecka.



prostą formą rzeźbiarską, lepili z gliny naczynia i figurki. Dziewczynki uczyły się prostych prac domowych, szycia, haftu, tkactwa, gotowania, pieczenia<sup>28</sup>.

Przeniesione na grunt polski skandynawskie nauczanie prac ręcznych (slöjdu) mimo rodzimych koncepcji, a może mniej lub bardziej udanych modyfikacji w okresie międzywojennym przyjęło się na tyle, że nauczanie to polegało na realizacji cyklu 100 modeli wykonywanych z drewna, dobranych według stopniowania trudności technologicznych i manualnych. W rzeczywistości praktyki szkół powszechnych nie przywiązywano wagi do teoretycznego opracowania skandynawskiego slöjdu<sup>29</sup>, dociekania jego istoty, nie widziano też potrzeby wprowadzania zasadniczych zmian. Jednak należy tu wyraźnie podkreślić, że w pierwszym okresie rozwoju nauczania prac ręcznych na ziemiach polskich ich charakter różnił się od skandynawskiego pierwowzoru. Obok prac ręcznych z drewna wprowadzono prace z introligatorstwa, garncarstwa, koszykarstwa. To jednak, co zasadniczo odróżniało skandynawski slöjd od polskiego nauczania prac ręcznych, to bardziej użytkowy charakter wytwarzanych przedmiotów i przybliżenie tematyki do zainteresowań, potrzeb i możliwości dziecka. Oryginalną, polską koncepcję nauczania prac ręcznych opracował Władysław Przanowski<sup>30</sup>. Na szczególną uwagę zasługują te elementy z teorii Przanowskiego, które zachowały swoją aktualność do dnia dzisiejszego, oto niektóre z nich:

- odejście od wzorców (modeli) na rzecz konkretnych i praktycznych przedmiotów umożliwia wprowadzenie różnych tworzyw, chroni przed jednostronnym rozwijaniem funkcji poznawczych, umożliwia działania celowe i zorganizowane dla przekształcania rzeczywistości materialnej w imię potrzeb człowieka,
- odejście od sztywnej metody gotowych wzorców pozwala na wprowadzenie pierwiastka samodzielnej pracy twórczej; samodzielność ta dotyczy i formy, i konstrukcji, wzbogacając oddziaływanie szkoły na sferę kształcenia i rozwijania swoistych form myślenia heurystycznego tak niezbędne go w twórczości technicznej,

<sup>28</sup> F. Pększyc, *Krótki zarys rozwoju nauki robót ręcznych w Małopolsce*, „Praca Ręczna w Szkole” 1927, nr 2/3.

<sup>29</sup> Skandynawski slöjd charakteryzował się: naciskiem na kształtowanie umiejętności i sprawności manualnych (zręczność rąk) i estetyczne wykonawstwo (dokładne, precyzyjne, czyste); nachyleniem do sztuki ludowej, rzemiosła artystycznego, regionalnego; zajęciami indywidualnymi, według rodzinnych potrzeb (samousługa i samowystarczalność gospodarza); budzeniem zainteresowania wydajnością pracy wytwórczej oraz zdecydowanym odcinaniem się od przemysłowych metod wytwarzania. M. Poradzisz, *Skandynawskie i rosyjskie systemy nauczania pracy ręcznej w XIX w.*, „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1977, nr 2, s. 59.

<sup>30</sup> W. Przanowski, absolwent Politechniki Lwowskiej, wieloletni dyrektor powstałego w Warszawie Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, redaktor kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole”. W. Ambroziewicz, *Władysław Przanowski i jego dzieło*, Warszawa 1964.

- rezygnacja z pedantycznej doskonałości wykończenia każdego bez wyjątku przedmiotu, dostosowanie stopnia jego wykończenia do rzeczywistych potrzeb wprowadza do działań praktycznych uczniów element świadomego wyboru i poczucia odpowiedzialności,
- zwrócenie uwagi na dobrą organizację pracy, nabywanie umiejętności i sprawności manualnych przydatnych w życiu codziennym (przygotowywanie posiłków, szycie, sprzątanie, obsługa i naprawa prostych urządzeń technicznych itd.).

Do trwałych elementów tej koncepcji należałoby zaliczyć: zasadę społecznej użyteczności wytworów uczniowskich (np. elementy dekoracji, przygotowanie kanapek na wspólną zabawę, elementów gry itd.), wdrażanie do samodzielnej twórczości technicznej, do organizacji pracy, zapoznanie z tworzywami i ich obróbką, narzędziami, przyborami, dbałość o środowisko<sup>31</sup>.

Rozwój techniki wymaga – i to jest oczywiste – przygotowania kolejnych pokoleń do opanowania otaczającej człowieka technosfery. Prace ręczne wprowadzające w podstawowe zasady konstrukcji narzędzi ręcznych, rozwijające umiejętności posługiwania się tymi narzędziami stanowią najwłaściwsze wejście dziecka w świat techniki. Wniosek: należy więc kształcić ręce. Nie z historycznego sentymentu, ale dlatego, że jest to najlepsze wprowadzenie w technikę, zapewniające jej rozumienie. To nie tylko szacunek dla właściwości materiałów i narzędzi, to szacunek dla pracy rąk ludzkich.

Umiejętności wykonawcze rozwinięte w pracach ręcznych kształtują właściwą postawę wobec techniki i zapewniają rozwinięcie podstawowego układu umiejętności korzystania z techniki. Dowiodło tego ponad stuletnie doświadczenie skandynawskie. Fiński, szwedzki, duński slöjd jest przedmiotem nauczania szkolnego od połowy XIX w. i mimo olbrzymiego postępu techniki jest tym przedmiotem do dnia dzisiejszego.

U podstaw nauki prac ręcznych znajduje się dążenie do wychowania człowieka zaradnego, takiego, który nie tylko będzie znał sposoby postępowania w wielu sytuacjach praktycznych, ale będzie umiał szybko i sprawnie działać. Taki człowiek to nie tylko prosty konsument zdobyczy technicznych, ale elastyczny naprawiacz usterek, umiejętnie rozumiejący trudności życia codziennego, sprawny manualnie.

Prace ręczne wiążą się z manualizmem rozumianym jako ćwiczenie ręki będącej narzędziem działania praktycznego człowieka. Ma to rozległe konsekwencje:

- Umysłowe: ruchy rąk wspomagają procesy myślenia. Teza ta potwierdza wniosek z badań Jeana Piageta (1966), że operacje manualne zinternalizują się, dając początek operacjom umysłowym, że operacje ręczne są pierwotne, a umysłowe wtórne, oparte na operacjach ręki. Jest to przy tym pierwsze znaczenie

---

<sup>31</sup> R. Sobolczyk, *Polski system nauczania pracy ręcznej w okresie międzywojennym*, „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1977, nr 2, s. 66–67.



pracy rąk, polegające na wywoływaniu operacji umysłowych i tym samym na aktywizacji umysłowej. Wniosek: praca ręczna ważna jest dla jakości pracy umysłowej; dostarcza niezbędnych spostrzeżeń i widzenia rzeczywistości, i to nie wyizolowanej, ale rzeczywistości zawikłanej, o splątanych zależnościach, wykrywanych przy działaniu praktycznym, np. narzędziem na tworzywo.

- Moralne i estetyczne: prace ręczne wyrabiają dokładność, sumienność, wytrwałość, uczą realizować idee, które przeradzają się w plany i realizują w wytwarzanych przedmiotach.
- Twórcze: homo kreator wymaga rozwijania potencjału twórczego; proste narzędzia i bezpośrednie działanie z materiałem pozwala urzeczywistniać swoje pomysły, dokonywać odkryć i wynalazków.

Przed dzieckiem jako ideał stawia się nie szewca, krawcową, kowala czy rolnika, lecz zintelektualizowanego maturzystę i magistra. Tadeusz Łopuszański (1874–1955) pisał, że nie wyobraża sobie wychowania przyszłej inteligencji narodu bez przeprowadzenia jej przez dobrą szkołę pracy ręcznej, bez dania jej w tej dziedzinie przeżyć i zaprawy<sup>32</sup>. Przy nauczaniu pracy ręcznej nie chodzi o proste nabytki w zakresie wiedzy praktycznej ani tylko o umiejętności i sprawności manualne czy zdobycze poznawcze, ale o kształtowanie postawy innowacyjnej, charakteru, zachowań, przekonań moralnych, które uzyskuje się w wyniku systematycznych ćwiczeń. Punktem wyjścia dla próby reaktywowania idei nauczania prac ręcznych nie jest tylko problematyka techniki, lecz problematyka człowieka i jego rozwoju. Stąd uwaga została skierowana na całość, na wszechstronność tego rozwoju, na procesy emocjonalne, a więc wyrażając się obrazowo, na serce jako symbol uczuć, drogę do uznania wartości, i na ręce jako symbol zaradności i umiejętności działania<sup>33</sup>.

## Wnioski końcowe i podsumowanie

Polska pedagogika w większości opracowań milczy na temat pracy ręcznej dziecka. W wielu krajach Europy nauczanie prac ręcznych stanowi jedno z głównych zagadnień wychowania, w Polsce głosi się pogląd, że jedynie ważne jest „kształcenie ogólne”. Tym, którzy sądzą, że era pracy ręcznej minęła w okresie mikroelektroniki i komputerów, pragnę uświadomić, że komputery i internet stanowią jeszcze jeden ekran przesłaniający styczność z rzeczywistością rzeczy otaczających i wprowadzający w wirtualną rzeczywistość, a więc rzeczywistość, która nader łatwo pozbywa się cech rzeczywistości. W tej sytuacji prace ręczne mogą być ważnym elementem utrzymującym świadomość w realnym świecie i rozwijającym pomysłowość i projekty zmian opierające się na realnej znajomości rzeczywistego świata.

<sup>32</sup> W. Łopuszański, *Tezy. Od pedagogiki narodowej do pedagogiki europejskiej*, Warszawa 2000, s. 176.

<sup>33</sup> T. Nowacki, *Tworząca ręka*, Radom 2008, s. 53–58.

Zręczne ręce i towarzyszący im nieustannie wysiłek umysłu ma stanowić właściwość ludzką nawet w dobie automatów i mikroelektroniki.

Argumenty przemawiające za nauczaniem dziecka prac ręcznych u progu XXI w.:

1. Argument wynikający z prazródół:
  - ręce były głównym narzędziem człowieka od chwili, gdy pojawił się na Ziemi.
2. Argument neurofizjologiczny:
  - do prawidłowego funkcjonowania mózgu przyczyniają się zajęcia angażujące ręce.
3. Argument teoriopoznawczy:
  - umożliwia odkrywanie relacji między przedmiotami i zjawiskami, ich funkcjonowanie i strukturę.
4. Argument pedagogiczny:
  - fundament doświadczenia: rzeczywistości materialnej, społecznej, wewnętrznej (duchowej),
  - wyposaża w podstawowe umiejętności praktyczne (proste narzędzia, podstawowe tworzywa, czynności codzienne potrzebne w pracach domowych, hobby: malowanie, hafty, tworzenie ozdób choinkowych, modelarstwo itd.)<sup>34</sup>.

Idee prac ręcznych ewaluowały od prostych form rzemieślniczych, utylitarnych, wychowawczych, nieobowiązkowych, obowiązkowych, poprzez kształcenie politechniczne lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX w., wychowanie techniczne, praco-technikę, technikę do niemalże całkowitego ich zaniku. Nie trzeba jednak aż nadto dobrej woli, by ujrzeć w nowej rzeczywistości naukę zręczności.

Niezależnie od subiektywnych postaw i teoretycznych założeń współczesnej myśli pedagogicznej idee nauczania prac ręcznych są ciągle żywe, a jako „wszelka praktyka posiadają samodzielną wartość”: „prawidłowy rozwój logicznego myślenia może odbywać się jedynie na podstawie praktycznej i konstruktywnej działalności – przynajmniej w swej początkowej fazie. Szczególne znaczenie pracy ręcznej uwidacznia się przede wszystkim w okresie początkowym nauki szkolnej, gdy dzieci nie są jeszcze w pełni zdolne do myślenia abstrakcyjnego i do wzajemnego porozumiewania się przy pomocy pojęć. W tym okresie praca ręczna jest tą czynnością, przy której wykonywaniu najłatwiej nawiązać z dziećmi kontakt myślowy. Przy pracy udają się najlepiej pierwsze uspołecznione i logiczne wypowiedzi dziecka. Wszystkie niekonsekwencje, błędy myślenia i wypowiedzi odbijają się na tle pracy ręcznej w sposób widoczny, zmuszają do odpowiedniej korekty”<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> J. Maćkowiakowa, *Praca ręczna w nauczaniu początkowym*, „Poradnik dla Nauczycieli” 1948, nr 3–4, s. 8.

Gdyby nawet, jak mawiał Władysław Przanowski, prace ręczne „nie miały żadnego innego zadania do spełnienia jak tylko systematyczne ćwiczenie rąk, to już w zupełności zasługiwałyby na wprowadzenie do szkoły”<sup>36</sup>, wystarczyłoby tylko „byśmy chcieli chcieć”, abyśmy zrozumieli, że prace ręczne to nie tylko usprawnianie manualne, to stymulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka, to swoisty rodzaj „umiejętności codziennych”, tj. samodzielne ubieranie, zapinanie guzików, sznurowanie butów, wycinanie, naklejanie, rysowanie, manipulowanie, konstruowanie itd. Wejście dziecka w świat techniki powinno być poprzedzone nauką zręczności.

Kształcenie ręki to umiejętności i sprawności manualne przygotowujące dziecko do przyszłej edukacji. Obserwowalny dziecięcy analfabetyzm manualny przejawiający się w nieumiejętnym posługiwaniu się podstawowymi przyborami i narzędziami, brakiem sprawności w operowaniu nożyczkami, igłą, pędzlem, nieumiejętne zawiązywanie sznurowadeł to efekt powszechnie stosowanych wyciskanych i samoprzylepnych naklejek w zeszytach ćwiczeń zwalniających ucznia z wycinania, naklejania, gotowych wzorów do szablonowego malowania eliminujących spontaniczną ekspresję, a zamiast sznurowadeł i guzików powszechnych „rzepów”, zamiast lepienia figurek z masy solnej do ulubionej gry kupuje się gotowe (kiczowate) pionki z tworzyw sztucznych. Prace ręczne w życiu codziennym zanikają nie tylko w świecie dziecka, ale również w świecie dorosłych. Kto dzisiaj przygotowuje wraz z dzieckiem kanapkę, pokazując mu proste czynności gospodarstwa domowego (łatwiej i szybciej jest kupić fast food), kto dzisiaj potrafi jeszcze cerować, reperować stare żelazko, rower?

Jak dziecko ma rozwijać tkwiący w nim potencjał twórczy, jeśli dostarcza się mu gotowych modeli, uczy według schematu?

Rozwój manualny jest niezbędny dla rozwoju intelektualnego każdego człowieka. Ręka jest narzędziem, którym posługując się, dziecko wzmaga procesy umysłowe, myślowe, wyobrazeniowe. Dzięki pracom ręcznym rozwija swoje kompetencje moralne, etyczne, uczy się odpowiedzialności, dokładności, sumienności, planowania. Rozwija i kształtuje poczucie estetyki, aktywizuje swoje siły. Zręczność rąk jest konieczna w ponowoczesnym świecie, aby móc w nim funkcjonować. Dziecko poprzez prace ręczne urzeczywistnia siebie i swoje pomysły.

Zdaniem Bogusława Śliwerskiego: „Ręce powinny być symbolem zaradności i umiejętności działania. Należałoby zatem przywrócić w kształceniu ogólnym znaczenie i wartość wykonywania prac ręcznych. Trzeba otworzyć dzieci na realne możliwości codziennego świata ich życia, a nie świata wirtualnego. To ma ogromne znaczenie także w procesie wychowania rodzinnego. Ręka jest głównym narzędziem człowieka. Zajęcia ręczne są kluczowe w rozwoju mózgu dziecka. Może ono dzięki nim odkrywać relacje społeczne, poznawać strukturę i znaczenie

---

<sup>36</sup> W. Ambroziewicz, *Wartość robót ręcznych jako samoistnej metody*, „Praca Ręczna w Szkole” 1932, z. 3–4.

przedmiotów, narzędzi, funkcje rzeczy. Zajęcia praktyczne są doświadczaniem rzeczywistości materialnej, które prowadzi do świata rozwoju duchowego osoby<sup>37</sup>.

Niestety, choć wiele zmieniło się w polskiej szkole, prace ręczne nie znalazły głębszego zrozumienia w edukacji dziecka. Ciągłe są traktowane jako niepotrzebne nikomu rzemiosło, najczęściej utożsamiane z konkretnym zawodem. Szkoda, że nadal nauka zręczności jest, jak to kiedyś określił Władysław Radwan, „ostatnim pasażerem wciskającym się do przepelnionego wagonu. W wagonie zajęła już miejsce inna publiczność – publiczność intelektualistyczna, a tu *par force* wciska się nowy pasażer – prace ręczne – nikomu niepotrzebne”. I jak tu uczyć dziecko, że nie ma nieważnej pracy, że każda praca jest ważna, nawet ta będąca tylko spontaniczną zabawą czy obrazowaniem świata w spontanicznej ekspresji plastycznej

**Słowa kluczowe:** idee nauczania prac ręcznych, umiejętności i sprawności manualne, wychowanie, utilitaryzm, działanie praktyczne

**Keywords:** ideas of teaching handicraft, manual skills, education, utilitarianism, practical activity

**Streszczenie:** Rozwój manualny jest niezbędny dla rozwoju intelektualnego każdego człowieka. Ręka jest narzędziem, którym posługując się, dziecko wzmaga procesy umysłowe, myślowe, wyobrażeniowe. Dzięki pracom ręcznym rozwija swoje kompetencje moralne, etyczne, uczy się odpowiedzialności, dokładności, sumienności, planowania. Rozwija i kształtuje poczucie estetyki, aktywizuje swoje siły. Zręczność rąk jest konieczna w ponowoczesnym świecie, aby móc w nim funkcjonować..

**Abstract:** Manual development is essential in the intellectual development of every human being. The hand is a tool the use of which enhances mental, thinking and notional processes of children. Owing to handicraft children develop their moral and ethical competences, they learn to become responsible, precise and diligent as well as they learn to plan. Moreover, children's sense of aesthetics is shaped and expanded while at the same time their inner power is activated. Manual dexterity is essential in the postmodern world to be able to function properly in it. Through manual skills and handicraft a child fulfills own ideas.

---

<sup>37</sup> <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/12/czy-m-jest-dzisiaj-wychowanie-praktyczne.html#comment-form>.

**dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg**

Uniwersytet Rzeszowski

**EDUKACJA INKLUZYJNA DZIECI O SPECJALNYCH  
POTRZEBACH EDUKACYJNYCH**  
INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS

**Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej**

Od lat siedemdziesiątych w wielu krajach, również w Polsce, koncepcja społecznej integracji stanowi przedmiot szczególnego zainteresowania oraz dyskusji i praktycznych oddziaływań. Tego rodzaju dyskurs jest wynikiem wielu międzynarodowych działań dla równych praw i edukacji, przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu i dyskryminacji, zrównania praw, wyrównywania szans dla wszystkich, również dzieci z niepełnosprawnością, o specjalnych potrzebach edukacyjnych zwłaszcza w edukacji, oraz wynika z determinacji rodziców dzieci niepełnosprawnych, ich rodzin oraz wzrostu świadomości praw samych osób niepełnosprawnych. Między innymi prowadzona kampania „Edukacja dla Wszystkich” domaga się włączenia w system edukacji wszystkich dzieci. Inicjatywa powstała na bazie Konwencji o prawach dziecka, która została przyjęta przez ONZ w 1989 r. oraz Deklaracji z konferencji z 1990 r. w Jomtien i postanowień Światowego szczytu na temat dzieci i stała się drogowskazem dla tego rodzaju działań<sup>1</sup>.

Historycznie ujmując, proces integracji osób niepełnosprawnych został zapoczątkowany w krajach skandynawskich oraz Stanach Zjednoczonych już w latach sześćdziesiątych. Międzynarodowe dokumenty domagające się dostępu i równych praw dla wszystkich zapoczątkowały integracyjny nurt edukacji osób niepełnosprawnych. Przy czym termin „integracja” – z łac. *integratio*, czyli odnowienie, i *integrare* – odnawiać, odtwarzać, i *integer* – nietknięty, cały, oznacza scalenie, proces tworzenia całości z części albo włączania jakiegoś elementu w całość, zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. A. Zamkowska, *Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia*, Radom 2000.

<sup>2</sup> Por. K. Barłóg, *Efekty integracji dzieci pełnosprawnych oraz z porażeniem mózgowym w młodszy wiek szkolnym*, Rzeszów 2011.

Warto wskazać również inne pojęcia określające proces integracji edukacyjnej, np. w literaturze anglojęzycznej: *integration* (integracja), *inclusion* (włączenie), *inclusive education* (edukacja włączająca), *open education* (nauczanie otwarte), *mainstreaming education* (edukacja głównego nurtu), *mainstreaming* (główny nurt) czy *congregation* (kongregacja) – głównie w literaturze amerykańskiej oznacza potrzebę grupowania różnych zespołów dzieci dla różnych zadań edukacyjnych<sup>3</sup>. W rozwijających się procesach demokratyzacji i społecznej zmiany „integracja po prostu nastąpiła, została przyjęta w ramach pakietu paradygmatów związanych z nową rzeczywistością, nowym porządkiem społecznym, kulturowym, aksjologicznym itd. W pewnych wymiarach stała się wierną kopią rezultatu działań integracyjnych, do jakiego w krajach UE dochodzono przez wiele lat”<sup>4</sup>.

W Polsce orędownikiem zmian w tym zakresie był Aleksander Hulek, który zaproponował tzw. integracyjny system kształcenia specjalnego, przyjmując m.in., iż polega on na „nauczaniu i wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych z odchyleniami od normy w zwykłych szkołach i innych placówkach oświatowych, przy uwzględnieniu ich odrębnych potrzeb i zaspokajaniu ich dodatkowymi zabiegami, służbami i świadczeniami”<sup>5</sup>. Przyjął również, iż tego rodzaju integracja polega na uczęszczaniu większości dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do ogólnodostępnych szkół czy innych placówek oświatowych. Wynika to z rozwoju idei rehabilitacji, woli rodziców i opiekunów niepełnosprawnych dzieci, organizacji społecznych i zaangażowania indywidualnych osób. W sytuacji, gdy taka integracja odbywa się bez oparcia w diagnozie i dodatkowej pomocy, może powodować negatywne skutki<sup>6</sup>.

Zorganizowana w dniach 11–13 marca 1999 r. przez MEN konferencja w Kościelisku postawiła sobie za cel uwzględnienie w reformie polskiej edukacji potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przyjęto, iż „nie można bowiem być państwem prawdziwie obywatelskim, demokratycznym bez podejmowania działań na rzecz wpisywania w system oświatowy wszystkich dzieci i młodzieży. Stąd też tak dużą wagę przywiązujemy do idei szeroko rozumianej integracji – tworzenia przestrzeni szkolnej, w której spotykają się młodzi ludzie o różnym stopniu sprawności”<sup>7</sup>.

W zaproponowanej reformie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1998), którą opracował zespół ds. reformy na czele z prof. dr. hab. T. Gałkowskim przyjęto, iż: „Przewodnią zasadą towarzyszącą tym przemianom

<sup>3</sup> Por. A. Zamkowska, dz.cyt.

<sup>4</sup> A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2011, s. 156.

<sup>5</sup> A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia specjalnego*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1977.

<sup>6</sup> Por. tenże, *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Kraków 1992.

<sup>7</sup> R. Ossowski, *Przedmowa*, [w:] *Kształcenie specjalne i integracyjne*, red. R. Ossowski, Kościelisko – Warszawa 1999, s. 5.

jest przekonanie, że szkoły ogólnodostępne powinny przyjmować **wszystkie dzieci** niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych czy innych<sup>8</sup>. Jako podstawowe cele przyjęto:

- „powszechność nauczania,
- dostępność dla wszystkich uczniów budynków szkolnych i placówek edukacyjnych oraz umożliwienie im swobodnego korzystania z pomieszczeń i urządzeń (likwidowanie barier architektonicznych),
- otwarty charakter systemu (możliwość przejścia pomiędzy poszczególnymi typami szkół na każdym etapie kształcenia, zależnie od potrzeb niepełnosprawnego ucznia),
- zapewnienie warunków realizacji obowiązku szkolnego w sposób dostosowany do tempa rozwoju dziecka,
- jak najwcześniejsze rozpoznanie zaburzeń oraz podejmowanie wspierania rozwoju przez zorganizowaną działalność psychologiczno-pedagogiczną,
- realizowanie programu dostosowanego do indywidualnych potrzeb dziecka,
- rozwijanie zaradności osobistej i umiejętności społecznych,
- stosowanie aktywnych metod nauczania,
- wypracowanie koncepcji kształcenia zawodowego i przygotowania do pracy w powiązaniu z rynkiem pracy,
- dążenie do orzekania opartego na rzetelnej wielokrotnej, interdyscyplinarnej diagnozie wskazującej na potencjał rozwojowy i mocne strony dziecka,
- śledzenie przebiegu edukacji dziecka przez wielospecjalistyczny zespół zewnętrzny wobec szkoły we współpracy z rodzicami, wzmocnienie pozycji rodziców wobec szkoły i tworzenie warunków partnerskiej współpracy z nimi,
- ograniczenie nauczania indywidualnego w domu do wyjątkowych przypadków i na określony czas,
- ograniczenie do niezbędnego minimum konieczności korzystania z internetu przez dzieci z domu rodzinnego do szkoły<sup>9</sup>”.

W literaturze można zamiennie odnaleźć pojęcia: „kształcenie integracyjne”, „edukacja inkluzyjna”. Jak pisze G. Szumski, „najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że z edukacją inkluzywną mamy do czynienia wtedy, gdy ogólnodostępna szkoła jest gotowa na przyjęcie uczniów bez względu na ich indywidualne cechy, podczas gdy kształcenie integracyjne ma miejsce wtedy, gdy uczeń niepełnosprawny znajdzie miejsce w jakiejś szkole ogólnodostępnej. Zasadniczym zatem, choć w żadnym wypadku niejedynym, kryterium różnicującym omawiane stanowiska, jest ich stosunek do selekcji<sup>10</sup>”.

<sup>8</sup> *Kształcenie specjalne i integracyjne*, red. R. Ossowski, Kościelisko – Warszawa 1999, s. 65.

<sup>9</sup> Tamże, s. 66–67.

<sup>10</sup> G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2004, s. 43.



## Edukacja włączająca, inkluzyjna edukacją dla wszystkich uczniów

Współcześnie można dostrzec już, że doświadczenia edukacji integracyjnej, sukcesy w tym zakresie w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych przyczyniają się do zmiany stanowiska, iż miejscem nauczania dzieci niepełnosprawnych są jedynie szkoły specjalne. W odniesieniu do inkluzji przyjmuje się takie pojęcia jak: włączanie, włączanie edukacyjne, edukacja włączająca. „Włączenie zakłada wytworzenie silnego poczucia wspólnoty i solidarności pomiędzy dzieckiem specjalnej troski a innymi dziećmi w klasie. Pierwotną kwestią jest zatem budowanie silnych więzi emocjonalnych, które w dalszej kolejności umożliwiają i ułatwiają realizację zadań edukacyjnych prowadzonych z dzieckiem niepełnosprawnym”<sup>11</sup>.

Zdaniem J. Głodkowskiej „włączanie to złożony proces zapewnienia uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i przynależności do niej”<sup>12</sup>. Autorka przyjmuje również na poziomie strategii systemu edukacyjnego, że „włączanie edukacyjne to strategia zapewnienia dostępu uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, lokalnych placówek oświatowych, z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dostosowanego i jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia”<sup>13</sup>. Natomiast edukacja włączająca zakłada zasadniczo włączenie dzieci ze specjalnymi potrzebami do lokalnej zwykłej szkoły. Natomiast pokrewne pojęcie „pełne włączenie” używane jest dla podkreślenia, iż przyjmowane są wszystkie dzieci, bez żadnego wyjątku<sup>14</sup>.

Różni autorzy prezentują różnorodny zakres znaczeniowy pojęcia „edukacja włączająca”. Na przykład A. Sanderna na gruncie niemieckiej specjalpedagogiki proponuje następującą klasyfikację edukacji włączającej: „edukację włączającą jako synonim integracji, edukację włączającą jako udoskonaloną integrację oraz edukację włączającą jako udoskonaloną i poszerzoną integrację”<sup>15</sup>.

W praktyce, w sytuacji konkretnych działań edukacyjnych jest to proces edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych przy zabezpieczeniu im niezbędnego wsparcia: technicznego, metodycznego, psychospołecznego, orga-

---

<sup>11</sup> A. Frączek, *Polityka społeczna i edukacyjna a kształcenie integracyjne (trendy w Europie)*, [w:] *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabo widzących dzieci (możliwości i ograniczenia)*. Materiały z konferencji Konstancin 29–30.11.1993, red. G. Walczak, Warszawa 1994, s. 21.

<sup>12</sup> J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, Warszawa 2010, s. 74.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> A. Zamkowska, dz.cyt., s. 11.

<sup>15</sup> G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010, s. 12.



nizacyjnego, które wynika z ich niepełnosprawności<sup>16</sup>. Analizując świat specjalnych potrzeb edukacyjnych, F.J. O'Regan przyznaje, że systematycznie wzrasta liczba uczniów zdiagnozowanych o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz można dostrzec dużą ich różnorodność i stopień natężenia. Jednocześnie nie ma uniwersalnej, ogólnie uznanej definicji „specjalnych potrzeb edukacyjnych”. Jedną z oficjalnych definicji, opublikowana w 2001 r., stwierdza, że dziecko z takimi potrzebami ma problemy z nauką, które wymagają zastosowania specjalnego podejścia edukacyjnego<sup>17</sup>. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie stanowią jednorodnej grupy. Każde dziecko jest indywidualnością, jest wyjątkowe i niepowtarzalne oraz funkcjonuje w określonym mikrosystemie rodzinnym, szkolnym, lokalnym. Szczególnie są to uczniowie z problemami edukacyjnymi i emocjonalnymi, społecznymi czy z zaburzeniami w zachowaniu. Ogólnie wyróżnia się cztery główne dziedziny specjalnych potrzeb edukacyjnych:

- „komunikacja i kontakty międzyludzkie,
- procesy myślowe i przyswajanie informacji,
- zachowanie, emocje i rozwój społeczny,
- rozwój zmysłów i/lub rozwój fizyczny”<sup>18</sup>.

Proces edukacji inkluzyjnej – włączenia – musi rozpoczynać się możliwie najwcześniej i obejmować działania z zakresu tzw. wczesnej diagnozy i interwencji. W oddziaływaniach diagnostyczno-wspomagających uwzględnia tzw. mocne strony dziecka z nastawieniem na diagnozę dla rozwoju, rozpoznawania mocnych stron i ich wzmacniania z uwzględnieniem znaczenia wczesnego wspomaganie rozwoju i wczesnej stymulacji. W działaniach w tym zakresie uwzględnia się wzmacnianie całego rozwoju dziecka poprzez takie oddziaływania, jak: stymulacja, usprawnianie, dynamizowanie, kompensowanie.

## Wsparcie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

W kontekście pomocy specjalnej dla uczniów z trudnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych proponuje się współcześnie takie oddziaływania jak „wspomaganie rozwoju” i „wspieranie”. Budowanie strategii rehabilitacji musi rozpoczynać się od interdyscyplinarnej, wielostronnej, wielospecjalistycznej diagnozy dziecka i jego mikrosystemu rodzinnego. W diagnozie ukierunkowanej na rozwój analizuje się przestrzeń rozwojową dziecka, ukazując wzajemne interakcje i oddziaływania wewnątrz systemu rodzinnego oraz szkoły i środowiska.

<sup>16</sup> Por. J. Głodkowska, dz.cyt.

<sup>17</sup> F.J. O'Regan, *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2005, s. 11.

<sup>18</sup> Tamże.

Wszystkie te oddziaływania wzajemnie się dopełniają i uzupełniają dla zapewnienia warunków wspomagania rozwoju.

„Terminy «wspieranie» i «wspomaganie» są używane zamiennie i oznaczają «bycie» z drugą osobą i pokonywanie wraz z nią trudności w rozwiązywaniu różnych problemów życiowych. Wspieranie i wspomaganie są rozumiane jako udzielanie pomocy, czyli ten rodzaj interakcji międzyludzkich (człowiek z człowiekiem, z ludźmi bądź ludzie z ludźmi), w którym jedne osoby podejmują działania na rzecz drugich”<sup>19</sup>. Pedagogiczny aspekt wsparcia dotyczy oddziaływań pomocowych w zakresie opieki, wychowania, nauczania oraz pomocy. Szczególnie wsparcie jest oczekiwane w oddziaływaniach interwencyjnych, rewalidacyjnych, kompensacyjnych, resocjalizacyjnych i innych. To świadome towarzyszenie wspierające osobie, dziecku lub grupie o walorach pomocowych, opiekuńczych, edukacyjnych, rehabilitacyjnych, wychowawczych.

### Metody i formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Rozporządzenie z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach zostało wprowadzone do praktyki już od 1 września 2011 r. Zgodnie z zaleceniami „zmiana polega na przeniesieniu ciężaru odpowiedzialności z instytucji zewnętrznych (poradni psychologiczno-pedagogicznych) w kierunku tych instytucji, w których dziecko spędza wiele godzin w ciągu dnia – przedszkoli, szkół i placówek”<sup>20</sup>. Trudności występujące u dzieci w uczeniu się często są spowodowane przez inny czynnik, jak np. nieprawidłowy rozwój ruchowy, somatyczny, narządów zmysłu itp. W zakresie pomocy oczekiwane są następujące działania: „rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka, rozpoznawanie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, czego następstwem ma stać się zaspokajanie tychże potrzeb odpowiednio do możliwości”<sup>21</sup>. Uczniowie szczególnie uzdolnieni mogą uczestniczyć w zajęciach rozwijających ich uzdolnienia, natomiast dla dzieci, u których zdiagnozowano zaburzenia i odchylenia rozwojowe, są organizowane zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne. Można tu wskazać na takie działania pedagogiczno-wspomagające, jak: stymulowanie, wspomaganie, dynamizowanie, kompensacja, korektura itp. To działania ma-

<sup>19</sup> M. Karwowska, *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, Kraków 2003, s. 9.

<sup>20</sup> K. Leśniewska, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole*, „Monitor Prawny Dyrektora. Miesięcznik Dyrektora Szkoły” 2011, nr 2, s. 5.

<sup>21</sup> D. Rodwicka-Łagowska, M. Jasińska, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu. Przewodnik praktyczny*, Warszawa 2011, s. 11.

jące na celu wspomaganie procesów rozwojowych, ujawnianie potencjałów, wzmacnianie rozwoju, wspomaganie sił rozwojowych i ich odnajdywanie, usunięcie braków i ich zminimalizowanie<sup>22</sup>.

W ustawie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów określono następujące formy, w których dziecko otrzyma wsparcie:

- „klasy terapeutyczne,
- zajęcia rozwijające uzdolnienia,
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze,
- zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, oraz inne o charakterze terapeutycznym,
- zajęcia związane z planowaniem dalszej edukacji i kariery zawodowej, związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu,
- porady i konsultacje”<sup>23</sup>.

Realizowane już w praktyce rozporządzenie ma zostać zastąpione przez przekazany do konsultacji 12 grudnia 2012 r. projekt nowej ustawy w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Modyfikacje wprowadzone w nowej ustawie dotyczą udzielania pomocy, która będzie także przysługiwała kuratorowi sądowemu. Wprowadza się również tzw. bieżącą pracę z uczniem, czyli kolejny rodzaj pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odpowiedzialny za udzielanie dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej staje się dyrektor, natomiast to wychowawca klasy będzie odpowiedzialny za planowanie uczniowi pomocy oraz współpracę ze specjalistami. Dostrzega się tu również konieczność ograniczenia dokumentacji na rzecz bezpośredniej pracy z uczniami. Zadania zespołu ma wykonywać wychowawca klasy, który w zależności od potrzeb ucznia powinien współpracować z innymi nauczycielami, specjalistami, poradnią oraz z rodzicami. Wśród oczekiwanych specjalistów szczególną rolę przypisuje się pedagogicznym terapeutom, którzy prowadzą zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz z zaburzeniami i odchyleniami w rozwoju. Nowy projekt eliminuje natomiast spotkania zespołu specjalistów i wychowawcy, na które również zapraszani byli rodzice. Przyjmuje się, że tym sposobem wybór osób współpracujących umożliwi adekwatny dobór form i sposobów pomocy dziecku, a jednocześnie zwiększenie ilości czasu, który nauczyciel będzie mógł mu poświęcić. Natomiast czas oczekiwania na udzielanie pomocy dla ucznia będzie zdecydowanie krótszy.

Dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi organizowana pomoc w każdym przypadku powinna być wyjątkowa i dobrana indywidualnie. Do

<sup>22</sup> Por. *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2006.

<sup>23</sup> K. Leśniewska, dz.cyt., s. 10.

najważniejszych sposobów organizowania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą:

- „odpowiednia organizacja pracy w czasie zajęć obowiązkowych i dodatkowych (m.in. stosowanie metod pracy adekwatnych do potrzeb ucznia, podawanie materiału w odpowiednim układzie),
- właściwe egzekwowanie wiedzy i ocenianie ucznia (np. sprawdzanie umiejętności czytania ucznia z dysleksją nie w obecności klasy, stosowanie oceny opisowej nie tylko na etapie edukacji wczesnoszkolnej),
- wykorzystanie codziennych szkolnych sytuacji, zajęć wychowawczych i innego rodzaju zajęć do wspierania rozwoju, kształtowania akceptowanych postaw, zapobiegania zagrożeniom, korekcji niewłaściwych zachowań (np. praca nad umiejętnościami wyrażania emocji w sytuacji konfliktu między uczniami polegająca na wspieraniu uczniów w rozwiązaniu realnie zaistniałej sytuacji),
- dostosowane warunki zewnętrzne (np. zapewnienie dziecku autystycznemu miejsca oddzielonego parawanem, w którym będzie mógł odpocząć, jeśli poczuje się przeciążony zbyt dużą liczbą bodźców)<sup>24</sup>.

Natomiast w klasycznej już literaturze E. Philips proponuje następujące metody pracy z dziećmi z zaburzeniami:

- „1. Psychoanalityczna metoda terapii podkreślająca znaczenie wzajemnych stosunków między terapeutą a dzieckiem, ze szczególnym naciskiem na ujawnianie wypartych uczuć.
2. Metoda terapii niekierowanej kładąca nacisk na samoświadomość, stwierdzenia autorefleksyjne oraz treści emocjonalne.
3. Metody oparte na teorii interferencji i teorii uczenia się kładące nacisk na te stosunki i elementy w środowisku dziecka, które można kształtować<sup>25</sup>.

W pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oczekiwane jest twórcze zaangażowanie nauczyciela i podmiotowy kontakt z uczniami. Nauczyciel powinien również spełniać wiele zadań wychowawczych, jak m.in.:

- „wspieranie każdego ucznia w rozwijaniu jego osobistego potencjału,
- budowanie dobrych relacji,
- tworzenie przyjaznego klimatu klasy,
- koordynacja i integracja pracy wychowawczej dotyczącej całej klasy z oddziałami wobec uczniów doświadczających trudności i/lub przejawiających szczególne zdolności. Ważne jest, aby w procesie wychowania nauczyciel zauważał potrzeby każdego ucznia<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> K. Leśniewska, E. Puchała, L. Zaręba, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*, Warszawa 2010, s. 30.

<sup>25</sup> E. Philips, *Problemy kształcenia dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi*, [w:] *Metody pedagogiki specjalnej*, red. N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch, Warszawa 1977, s. 13.

<sup>26</sup> K. Leśniewska, E. Puchała, L. Zaręba, dz.cyt. s. 2.

Nauczyciele oraz rodzice powinni mieć na względzie, że dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie są w stanie poradzić sobie z wymaganiami powszechnego programu nauczania. Dla tych uczniów muszą być zapewnione odpowiednio dobrane i dostosowane dla ich potrzeb metody, formy, zasady, techniki uczenia się. Szczególnie natomiast istotnym warunkiem jest tu odpowiednio przygotowany nauczyciel i specjaliści, jak i rodzice, których znaczenie jest szczególnie. Wszystkie formy pracy z uczniami „powinny bazować na rozpoznaniu i wykorzystywaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów. Jeżeli nauczyciel pozwoli dziecku na osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas dziecko ma szansę na rozwój ogólny i edukacyjny”<sup>27</sup>.

### Zakończenie

Zaprezentowane skrótowo tezy dotyczące edukacji inkluzyjnej ukazują konieczność, a nawet obowiązek nie tylko diagnozowania potrzeb danego ucznia z trudnościami, o zagrożonym rozwoju, niepełnosprawnego, ale i organizowania warunków do ich zaspokajania. W procesie rozwojowym danej szkoły nie ma gotowych, jednakowych rozwiązań. Strategie zmian organizacyjnych mają na celu zabezpieczanie wsparcia, „jakiego wymagają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Są dwa rodzaje wsparcia: wsparcie w nauce – dodatkowa pomoc, umożliwiająca uczniowi efektywną naukę w celu sprostania wymaganiom programowym; wsparcie ucznia – pomoc w postaci środków w ogólnym tego słowa znaczeniu, umożliwiających uczniowi pełne uczestnictwo w konkretnych zajęciach, i w ogóle w całym procesie nauczania, dzięki czemu dziecko może w pełni czuć się uczniem danej klasy, szkoły”<sup>28</sup>. Szczególną wartością jest tu przygotowanie do życia indywidualnego i społecznego takiego ucznia oraz podmiotowe do niego podejście.

W sytuacji zabezpieczenia dla dziecka warunków dla zaspokajania jego indywidualnych potrzeb szkoły stają się szansą dla niepełnosprawnych na ich maksymalny rozwój oraz podobną jakość życia w warunkach integracji i normalizacji. W odniesieniu do edukacji ogólnodostępnej nadal oczekiwane są zmiany i organizacja efektywnych warunków w zakresie:

- „efektywnego wsparcia wewnątrzklasowego,
- kształcenia i szkolenia nauczycieli wspierających,
- przygotowania nauczycieli przedszkoli, edukacji wczesnoszkolnej, nauczycieli poszczególnych przedmiotów, wykładowców w uczelniach do edukacji inkluzyjnej,

---

<sup>27</sup> J. Rafał-Luniewska, *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*, Warszawa 2010, s. 8.

<sup>28</sup> P. Bayliss, *Edukacja włączająca*, [w:] *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, red. J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner, Warszawa 2002.

- przyszłości szkół specjalnych, współpracy z rodzicami niepełnosprawnych w warunkach edukacji inkluzyjnej,
- poglądów uczniów na ideę inkluzji w edukacji<sup>29</sup>.

W zmianie paradygmatu, w myśleniu o edukacji w kierunku paradygmatu humanistycznego, emancypacyjnego, ekologicznego następuje odejście od takich procesów, jak: ekskluzja, wykluczanie, bieda, marginalizacja. Edukacja inkluzyjna ma na celu zwalczanie wszelkiego rodzaju dyskryminacji i społecznego wykluczenia, „powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód. Dlatego żadna niepełnosprawność (fizyczna, społeczna lub emocjonalna) nie może być czynnikiem dyskwalifikującym. Stąd inkluzja wymaga szerokiej wizji «Edukacji dla Wszystkich» realizowanej przez troskę o różne potrzeby uczniów, nie pomijając tych, którzy narażeni są na wykluczenie i marginalizację<sup>30</sup>.

**Słowa kluczowe:** edukacja integracyjna, inkluzja, edukacja inkluzyjna, specjalne potrzeby edukacyjne, włączanie, edukacja włączająca

**Keywords:** integrated education, inclusion, inclusive education, special educational needs

**Streszczenie:** Współczesny system edukacji dąży do zapewnienia wszystkim uczniom warunków dla ich edukacji i rozwoju przy zachowaniu dostępności i uwzględnieniu ich różnych potrzeb oraz możliwości. W budowaniu modelu edukacji włączającej oczekiwane są warunki zabezpieczające pomoc psychologiczno-pedagogiczną, opiekę, edukację i rehabilitację.

**Abstract:** Contemporary system of education seeks to ensure that all pupils have conditions for their education and development while preserving accessibility and taking into account their different needs and capabilities. In building a model of inclusive education, conditions for ensuring pedagogical and psychological support, care, education and rehabilitation are expected.

---

<sup>29</sup> T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008, s. 150.

<sup>30</sup> Tamże, s. 84.

**dr Dorota Szumna**

Uniwersytet Rzeszowski

## **WCZESNA EDUKACJA DZIECKA - CZAS TRANSMISJI CZY AKTYWNEGO ZDOBYWANIA WIEDZY?**

### **EARLY EDUCATION - THE TIME OF TRANSMISSION OR ACTIVE LEARNING?**

#### **Wprowadzenie**

Przygotowanie młodego pokolenia do radzenia sobie w realiach współczesnego świata nakłada na szkołę obowiązek tworzenia warunków do samodzielnego myślenia i działania, traktowanych nie jako swego rodzaju ozdobnik czy chwyt metodyczny podnoszący atrakcyjność zajęć, ale jako codzienny sposób uczestnictwa uczniów w procesie kształcenia. Kształcenia, którego efektem ma być umiejętność autonomicznego i odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie, rozumienia oraz wartościowania szybko zachodzących zmian. Nie będzie to jednak możliwe bez odejścia od powszechnie praktykowanego, szczególnie zaś w klasach I–III szkoły podstawowej, transmisyjnego modelu kształcenia, opartego na dominującej roli nauczyciela i dokładnym sterowaniu aktywnością uczniów.

Zmiana głęboko zakorzenionych w świadomości nauczycieli przeświadczeń dotyczących roli szkoły i natury uczenia się nie wydaje się łatwa. Współczesna szkoła wciąż nie docenia najnowszych nurtów psychologicznych ani też doniesień neurobiologów i ich badań nad mózgiem oraz procesami uczenia się. A te wyraźne pierwszeństwo w szkole dają nie nauczycielowi, ale uczącym się i ich własnej aktywności. Zmianie uległo rozumienie roli i czynności nauczyciela, który z osoby prezentującej określone treści „staje się badaczem wspierającym rozwój myślenia ucznia”<sup>1</sup>, dostarczającym mu „wskazówek do wytwarzania własnych narzędzi intelektualnych”<sup>2</sup> niezbędnych do konstruowania wiedzy.

---

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 486.

<sup>2</sup> Tamże.



Niepokojąco duży odsetek dzieci i młodzieży nudzących się w szkole<sup>3</sup> pozwala przypuszczać, iż nauczyciele napotykać znaczne trudności w takiej organizacji procesu nauczania – uczenia się, który trafiałby w potrzeby i zainteresowania uczniów. Skupieni na realizacji programu, ograniczają dzieciom możliwość wpływania na to, co dzieje się podczas lekcji, sprowadzając je do roli biernych odbiorców. Zapominają przy tym, że o efektach kształcenia decydują przede wszystkim działania podejmowane przez uczniów, a „organizowanie i stymulowanie aktywności własnej ucznia stanowi najważniejsze zadanie edukacyjne szkoły”<sup>4</sup>. Do postulatów konstruktywistów dołączyć należy liczne praktyczne wnioski płynące z intensywnego rozwoju neurobiologii – nauki o komórkach nerwowych i mózgu. Dostarcza ona dowodów, iż uczenie się jest aktywnym procesem, co ma zasadnicze znaczenie dla działań podejmowanych przez szkołę, w tym także wyższą, oraz całego społeczeństwa<sup>5</sup>.

Zgodnie z postulatami przedstawicieli różnych nauk, uczeń w szkole ma być zatem podmiotem aktywnie zdobywającym wiedzę. Tym samym „dydaktyka podawania uczniom wiedzy” musi ustąpić „dydaktyce inspirowania i animacji uczniów w procesie nauczania i uczenia się”<sup>6</sup>. Świadomość ta powinna wyznaczać działania nauczycieli już na etapie wczesnej edukacji. Czas ten z powodzeniem można i należałoby wykorzystać do uczenia dzieci aktywnego podejścia do własnej nauki, wykorzystując motywację, z jaką najmłodszy uczniowie przekraczają progi szkoły.

### Transmisyjny model kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej

Tak się jednak nie dzieje, mimo iż problem systematycznie podnoszony jest przez pedagogów ukazujących przejawy oraz konsekwencje przyjęcia transmisyjnego modelu kształcenia najmłodszych uczniów<sup>7</sup>. Nieodmiennie od lat model ten wyznacza sposób uczestniczenia w procesie nauczania – uczenia się nauczycieli i uczniów wczesnej edukacji. Dowodzą tego także badania przeprowadzone przez

---

<sup>3</sup> W szkołach ponadgimnazjalnych na lekcjach nudzi się 61% uczniów, w gimnazjum – 51%, najmniej w szkole podstawowej – 31%. Zob.: *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009, s. 81, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009>. Z kolejnego raportu wynika, że nuda jest jednym z najczęściej doznawanych w szkole uczuć, a stwierdzenie „nudzę się na lekcjach” zajęło pierwsze miejsce w hierarchii uczuć negatywnych. Zob.: *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011>.

<sup>4</sup> J. Urbańska, M. Urbański, *Skuteczne uczenie się w szkole*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 81.

<sup>5</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011, s. 11–13.

<sup>6</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 84.

<sup>7</sup> Szeroko na ten temat wypowiada się m.in. Dorota Klus-Stańska.

zespół poznańskich naukowców pod kierunkiem H. Sowińskiej, których wyniki przedstawia raport *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*<sup>8</sup>. Raport odsłania całkowite podporządkowanie ucznia nauczycielowi, który „decyduje o tym, co dziecko jest zobowiązane robić, co ma myśleć, w jaki sposób pracować i jak realizować zadania”<sup>9</sup>.

Dokonana przez badaczy odsłona efektów dydaktycznych działań nauczycieli wczesnej edukacji nie pozostawia wątpliwości. „Nauczyciele nie tworzą w klasie środowiska wyzwalającego zróżnicowane formy aktywności dzieci. Podejmują niewiele prób stymulacji ucznia w tym zakresie, narzucają określony rodzaj aktywności, wykazują brak świadomości odnośnie do roli zainteresowań i ciekawości poznawczej w rozbudzaniu wewnętrznej motywacji dziecka do uczenia się. Jest to przyczyna braku zaangażowania uczniów i powód, dla którego tak niechętnie przychodzą do szkoły”<sup>10</sup>. Stąd też szkoła postrzegana jest jako nudna, nieciekawa, skostniała<sup>11</sup>.

Przyczyn tego stanu rzeczy wskazać można zapewne wiele, zasadniczym wydaje się fakt nieuwzględniania przez szkołę dostępnej wiedzy o mózgu i trwania od lat w przeświadczeniu o biernej naturze procesu uczenia się. Tak wynika z doniesień neurodydaktyków poszukujących dróg uczynienia nauki w szkole przyjazną mózgowi, a co za tym idzie – przyjemną i pożyteczną<sup>12</sup>. Zdaniem M. Spitzera, niemieckiego psychiatry i badacza mózgu, jest to możliwe, gdyż uczenie się jest tą aktywnością, „do której człowiek nadaje się najlepiej”<sup>13</sup>.

Psychologowie poznawczy podkreślają, że człowiek jest samodzielnym podmiotem zdolnym do aktywnego poznawania oraz interpretowania rzeczywistości i kierowania własnym zachowaniem. Nadając znaczenie nowym informacjom w kontekście uprzedniego doświadczenia, dokonuje konstruowania wiedzy we własnym umyśle<sup>14</sup>. Ta świadomość, ugruntowana na etapie przygotowania do zawodu, powinna towarzyszyć nauczycielowi podczas codziennej pracy z uczniami. Obserwując szkolne lekcje, trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że takie spojrzenie obce jest nauczycielom. Zaangażowany jest tu bowiem głównie prowadzący, nie zaś osoby uczące się. Aktywność ucznia sprowadzona zostaje do ćwiczenia „po

---

<sup>8</sup> *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011.

<sup>9</sup> H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] tamże, s. 300.

<sup>10</sup> R. Michalak, *Poznanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości...*, dz.cyt., s. 145.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> M. Żylińska, *Dlaczego neurodydaktyka?*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 3, s. 45–53.

<sup>13</sup> M. Spitzer, dz.cyt., s. 21.

<sup>14</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 37.

ślądzie”, krok po kroku jest on prowadzony przez nauczyciela. Uczniów ćwiczy się w sprawnym opanowaniu schematów, gotowych wzorów i strategii. Zapobiegając natychmiast ewentualnym błędom, nauczyciel wprawnie „kieruje ku tzw. poprawnym odpowiedziom”<sup>15</sup>. Nie ma tu miejsca na samodzielność intelektualną, poszukiwanie zasad, związków, strategii, konstruowanie osobistej wiedzy.

Transmisyjny sposób funkcjonowania w klasie szkolnej preferuje przeważająca liczba nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – uważa R. Michalak. Koncentrują się oni „na przekazie uporządkowanej wiedzy i dokładnym sterowaniu, a często manipulowaniu aktywnością ucznia w kierunku zaplanowanych przez nich gotowych odpowiedzi i publicznie akceptowanych rezultatów”<sup>16</sup>. W przekonaniu większości nauczycieli, podążanie uczniów ich „ślądem” jest najefektywniejszą drogą nabywania wiedzy i umiejętności. Ignorują zupełnie fakt, iż to nie zdolność przyswajania cudzej „bezbłędnej” wiedzy jest kluczowa dla rozwoju dziecka, lecz zdolność do formułowania własnych hipotez, dostrzegania ich nietrafności oraz ich modyfikowania<sup>17</sup>.

Poglądy nauczycieli na istotę nauczania – uczenia się znakomicie oddaje język stosowany przez nich w relacjach z uczniami. Z moich badań wynika, że „zarządzanie” procesem edukacyjnym odbywa się przede wszystkim za pomocą strategii zwanej żądaniem<sup>18</sup>. Żądanie (polecenie, groźba, rozkaz) jest tym aktem pragmatycznym<sup>19</sup>, którego użycie podkreśla krańcową przewagę nauczyciela. Zdaniem Z. Nęckiego, komunikowanie się w tej formie jest najmniej partnerskim sposobem porozumiewania się w relacjach międzyludzkich, najmocniej ogranicza swobodę działania odbiorcy, którego dotyczy (w tym wypadku ucznia), a dodatkowo skutkuje sankcjami za ewentualne nieposłuszeństwo<sup>20</sup>. Wypowiadane przez nauczyciela akty pragmatyczne w zdecydowanej większości są korzystne dla niego, podkreślają jego przewagę i ograniczają swobodę działania uczniów. Nauczyciele narzucają nie tylko konkretne zadania, ale także sposób ich wykonania, formę pracy, sposób usadzenia uczniów, potrzebne materiały, pomoce itd. W nikłym stopniu podczas lekcji pojawia się propozycja – akt pragmatyczny wskazujący na symetrię kontaktów, który nie ogranicza swobody działania żąd-

<sup>15</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009, s. 113; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

<sup>16</sup> R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, s. 91.

<sup>17</sup> D. Klus-Stańska, J. Kruk, dz.cyt., s. 467.

<sup>18</sup> D. Szumna, *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli klas początkowych*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. J. Szempruch, Kraków 2007. Fragmenty lekcji przytoczone w tekście artykułu zostały zarejestrowane podczas obserwacji zajęć zintegrowanych w klasach III (obserwacji poddano sto 45-minutowych jednostek lekcyjnych).

<sup>19</sup> Akty pragmatyczne, zdaniem A. Awdiejewa i Z. Nęckiego (pragmatyczno-kontekstowa typologia aktów komunikacyjnych), służą kształtowaniu zachowania partnera interakcji, skłonieniu go do określonego działania lub zaprzestania działań niepożądanych. Zob.: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kluczbork 2005.

<sup>20</sup> Tamże.

nej ze stron. Obserwacje ujawniają ponadto, że uczniowie niezwykle rzadko są inicjatorami interakcji z nauczycielem, a niemal w ogóle z rówieśnikami (praca zespołowa nie jest cenioną formą organizacyjną). W dużym stopniu ograniczona zostaje „własna aktywność koncepcyjna uczniów”<sup>21</sup>.

Przywiązanie do transmisyjnego nauczania ujawniają preferowane przez nauczycieli metody pracy z uczniami. Niezastąpione są w nim takie metody, jak pogadanka i praca z podręcznikiem, mogące pełnić w procesie dydaktycznym wielorakie funkcje. Obie zalicza się do metod tradycyjnych, nierzadko blokujących myślenie i aktywność uczniów<sup>22</sup>. Tymczasem nauczyciele wymieniają je wśród najczęściej wykorzystywanych metod pracy z uczniami klas I–III, ujawniając tym samym dominującą w szkole strategię nauczania. W badaniach R. Michalak pogadankę wskazało 95% nauczycieli, pracę z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń – 92%, zaś jedną i drugą – blisko 89% uczących. Dla porównania: 92,5% nauczycieli nigdy nie korzystało na zajęciach z metody projektów, 61,6% – z redagowania przez uczniów własnych tekstów, 52% nigdy nie wykonywało z uczniami mapy pojęć, a 45,2% nie wystawiało z dziećmi teatrzyków<sup>23</sup>. Podobnie dyskusja traktowana jest jako metoda nieprzydatna i nienadająca się do wykorzystania w młodszych klasach szkoły podstawowej<sup>24</sup>.

Efektom doświadczenia transmisyjnego sposobu nauczania jest nastawienie uczniów na zapamiętywanie gotowej wiedzy, jedynej wartości cenionej przez nauczyciela – uważa R. Michalak. Koncentracja na samym wyniku skutkuje pomijaniem indywidualnej metody dziecka, sposobu dojścia do efektu końcowego w myśl założenia: „jeśli wynik jest zły, to zła jest także metoda wypracowana przez dziecko”. Ma to bezpośredni związek z brakiem uczniowskich umiejętności poszukiwania i analizowania informacji, wyciągania wniosków, stawiania pytań pozwalających uzyskać informacje potrzebne do rozwiązania zadania, a ograniczania się do pytań o gotowe rozwiązania<sup>25</sup>. Przewyciężenie tych niekorzystnych tendencji wymaga każdorazowo podjęcia przez uczniów wysiłku konstruowania własnych znaczeń, zaś od nauczyciela zezwolenia im na, jak to określa D. Klus-Stańska, myślenie „po swojemu” i zrezygnowania z podawania gotowych wzorów działania<sup>26</sup>. Oznaczałoby to także zgodę na popełnianie błędów przez uczniów.

<sup>21</sup> Za: D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006, s. 21.

<sup>22</sup> O ograniczeniach pogadanki jako dominującej metody pracy z uczniami klas I–III i skutkach bezrefleksyjnego wypełniania zeszytów ćwiczeń można przeczytać w książce D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej, dz.cyt.

<sup>23</sup> R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia...*, dz.cyt., s. 80–81.

<sup>24</sup> Zob.: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, dz.cyt.

<sup>25</sup> R. Michalak, *Poznawanie świata przyrody...*, dz.cyt., s. 163.

<sup>26</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, dz.cyt., s. 113.

Źródeł umocnionej w polskiej szkole tradycji autorytatywnego kierowania pracą ucznia na lekcji i permanentnej kontroli każdego jego kroku<sup>27</sup> upatruje się m.in. w lękowo-unikającym stosunku nauczycieli do uczniowskich błędów<sup>28</sup>. Obawa przed ich utrwaleniem skutkuje wyborem strategii uznawanej za najlepszą, czyli unikania błędów drogą kopiowania przez uczniów wzorców tworzonych pod ścisłą kontrolą nauczyciela<sup>29</sup>. Zmiana myślenia nauczycieli na temat roli uczniowskich błędów w procesie konstruowania własnej wiedzy jest pożądana z wielu względów<sup>30</sup>. K.G. Wilson, noblista zaangażowany w zmienianie edukacji, twierdzi: „[Na drodze do oczekiwanych osiągnięć – DS] będą też błędy, porażki, nawet klęski, bo gdyby ich nie było, oznaczałoby to, że człowiek nie pozwala sobie na ryzyko, działa skrajnie konformistycznie”<sup>31</sup>.

### O samodzielności uczniów i próbach współdecydowania o przebiegu procesu edukacyjnego

Owo ryzyko pomyłki jest w najmłodszych klasach sprowadzane do minimum dzięki skrupulatnemu opracowaniu scenariusza zajęć, który – jak pisze D. Klus-Stańska – przewiduje każdą uczniowską czynność i myśl<sup>32</sup>. Do podobnych wniosków skłaniają obserwacje zajęć prowadzone w trzecich klasach rzeszowskich szkół podstawowych<sup>33</sup>. Wszystko, co dzieje się na lekcji, jest zaaranżowane przez nauczyciela i przez niego kontrolowane. Dotyczy to wszystkich istotnych elementów procesu kształcenia, poczynając od celów lekcji (znanych jedynie nauczycielowi) i podejmowanych treści, a kończąc na precyzyjnym zaplanowaniu kolejnych czynności uczniów. Niezwykle rzadko i jedynie nieliczni nauczyciele skłonni są odstąpić od ustalonego przez siebie planu, by zmodyfikować przebieg lekcji pod wpływem próśb czy sugestii uczniów, np.:

N: *Następne zadanie zrobi na tablicy...*

U (wielu): *Proszę Pani, możemy sami?*

N: *Tak? Ja myślę, że... (zastanawia się). Proszę bardzo, każdy robi samodzielnie.*

W większości przypadków nauczyciele nie respektują prawa uczniów do rzeczywistego współdecydowania w sprawach własnego uczenia się.

<sup>27</sup> D. Klus-Stańska, J. Kruk, dz.cyt., s. 486.

<sup>28</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu...*, dz.cyt., s. 20. Por.: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości...*, dz.cyt.

<sup>29</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu...*, dz.cyt., s. 17.

<sup>30</sup> Zob.: D. Klus-Stańska, J. Kruk, dz.cyt.

<sup>31</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla. Rozmowa z fizykiem K.G. Wilsonem*, [http://wyborcza.pl/1,98077,9917966,Dlaczego\\_twoje\\_dziecko\\_nie\\_dostanie\\_Nobla.html?as=1&startsz=x#ixzz1T8CZsTrd](http://wyborcza.pl/1,98077,9917966,Dlaczego_twoje_dziecko_nie_dostanie_Nobla.html?as=1&startsz=x#ixzz1T8CZsTrd).

<sup>32</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu...*, dz.cyt., s. 21.

<sup>33</sup> D. Szumna, *Kompetencja komunikacyjna nauczycieli...*, dz.cyt.

Warto przyjrzeć się reakcjom nauczycieli na uczniowskie inicjatywy zmierzające do współdecydowania o toczącym się procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nieliczne zgłaszane przez uczniów propozycje częściej spotykają się z odmową niż aprobatą nauczyciela, przy czym odmowa zwykle nie jest uzasadniana.

Chłopiec, zaglądając do podręcznika, proponuje zadania do rozwiązywania w domu.

N: *Już ja wiem sama Tomek, co mam wam zadać do domu.*

W ten sposób blokowana jest większość inicjatyw uczniowskich. Podobnie rzecz ma się z aktywnością uczniów pracujących szybciej niż pozostali, np.:

Podczas gdy jeden z uczniów rozwiązuje przy tablicy zadanie matematyczne, do nauczycielki podchodzi inny chłopiec, który zadanie już wykonał, i prosi, by mógł rozwiązać następne.

N: *Nie. Na bieżąco śledź, co robimy.*

U: *Proszę panią, czy można robić dziesiętnastą stronę?*

N: *Nie można. Sprawdzaj, czy wychodzą ci takie same wyniki, czy naprawdę dobrze robisz.*

Tego rodzaju działania są w edukacji wczesnoszkolnej codzienną praktyką – D. Klus-Stańska nazywa je „wymuszonym «bezrobociem» tych, którzy skończyli wcześniej”<sup>34</sup>. Hołdując zasadzie, że „kształcenie w warunkach instytucjonalnych polega na tym, by osoby zgromadzone w jednym pomieszczeniu zajmowały się tym samym, w tym samym tempie i w ten sam sposób”<sup>35</sup>, nauczyciele hamują proces uczenia się dzieci, a wiele z nich skazują na nudę, niszcząc motywację, z jaką przekraczają progi szkoły<sup>36</sup>.

Szkoła ma rozwijać i promować samodzielność. Nie jest to możliwe w sytuacji, gdy uczniom wszystko się narzuca, w miejsce stwarzania możliwości wyboru wprowadza się pracę „pod dyktando”. Uniemożliwiając uczniom podejmowanie decyzji w sprawach dotyczących uczenia się, nie można wychować samodzielnych, autonomicznie działających ludzi. Z moich badań wynika, że wielu uczniów kończących trzecią klasę szkoły podstawowej nie potrafi samodzielnie podjąć nawet prostej decyzji dotyczącej własnej nauki, o wszystko pytają nauczycielkę (*Czy przepisujemy temat?, Trzeba kolorować?, Proszę panią, tutaj zacząć?, Proszę panią, w jednej linijce?, Proszę pani, te cyfry na kolorowo?, A ile tych zdań trzeba?* itp.). To konsekwencje wczesnie rozpoczętego treningu podporządkowania się nauczycielowi. Konstruktywiści podkreślają natomiast, że jedną z najważniejszych zasad nauczania jest przygotowanie uczniów do stopniowego

<sup>34</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, dz.cyt., s. 137.

<sup>35</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu...*, dz.cyt., s. 20.

<sup>36</sup> Na lekcji w III klasie szkoły podstawowej (praktyka pedagogiczna, rok akademicki 2012/2013) nauczycielka ukarała uczniów, którzy bez jej zgody samodzielnie zrobili kolejne zadania w książce. Uczniowie zostali wykluczeni z zabawy polegającej na obliczaniu działań matematycznych na czas i w ten sposób pozbawieni możliwości zdobycia dobrej oceny.



przejmowania kontroli nad własnymi procesami uczenia się, bowiem nikt lepiej od samego ucznia nie jest w stanie kierować jego uczeniem się<sup>37</sup>.

Równie intensywny trening prowadzony jest w odniesieniu do sposobu myślenia i rozumowania. Niektórzy pedagodzy mówią wprost o zniewalaniu umysłów uczniów. „Jeśli dziecko w szkole nie może samodzielnie myśleć i odkrywać świata, bo tylko odpowiada na pytania, tak jak sobie życzy nauczyciel, to czy nie jest to zniewolenie umysłów?” – pyta H. Sowińska<sup>38</sup>. Niemal od początku pobytu w szkole uczniowie dowiadują się, że samodzielne myślenie i alternatywne działanie rzadko jest tu nagradzane, może stać się nawet „przedmiotem restrykcji”<sup>39</sup>, liczy się natomiast – podlega wyegzekwowaniu i ocenie – precyzyjne opanowanie gotowych wzorów, modeli, schematów. Szczególnie dogodnym polem dla tego rodzaju praktyk jest edukacja matematyczna, podczas której nagminnie ignorowane są indywidualne strategie działania oraz sposoby myślenia i rozumowania uczniów. Samodzielne badanie i odkrywanie zostaje zarzucone na rzecz nauczycielskiego demonstrowania i wyjaśniania gotowych sposobów postępowania. Następstwa tego są rozliczne. Badania pokazują np., że zaradność matematyczna polskich dzieci jest znikoma, sprawnie posługują się za to algorytmami<sup>40</sup>. Potwierdzają to wyniki badań PISA, podczas których polscy gimnazjaliści dobrze wypadają głównie w zadaniach opartych na schematycznych rozwiązaniach, znacznie gorzej w wymagających samodzielnego myślenia<sup>41</sup>.

Wysokie umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się algorytmami pozostają w związku z preferowanymi przez nauczycieli metodami realizacji matematycznych treści. Edukacja matematyczna w klasach I–III szkoły podstawowej sprowadzana jest do liczenia i rozwiązywania zadań w sposób pokazany przez nauczyciela oraz ćwiczenia podanych przez niego metod reagowania w typowych sytuacjach<sup>42</sup>. Taki sposób realizacji zajęć matematycznych – uważa A. Kalinowska – odzwierciedla wiele mitów powszechnych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak np. przekonanie, że z uczniami należy „przerobić” dużą liczbę typowych zadań, by opanowali umiejętność ich rozwiązywania<sup>43</sup>. Dzieci przerabiają zatem ogromną liczbę gotowych

<sup>37</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, dz.cyt., s. 102.

<sup>38</sup> M. Kutka, J. Suchecka, *Dziecko ma robić zadania i nie dyskutować*, [http://wyborcza.pl/1,76842,10744658,Dziecko\\_ma\\_robic\\_zadania\\_i\\_nie\\_dyskutowac.html](http://wyborcza.pl/1,76842,10744658,Dziecko_ma_robic_zadania_i_nie_dyskutowac.html).

<sup>39</sup> H. Sowińska, dz.cyt., s. 300.

<sup>40</sup> Zob.: *Společzeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011; M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecio-klasistów*, Warszawa 2008; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, dz.cyt.

<sup>41</sup> Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wynik badania 2006 w Polsce, [http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa\\_raport\\_2006.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_raport_2006.pdf), s. 38–39. W badaniach PISA prowadzonych w 2009 r. w zakresie osiągnięć matematycznych polskich uczniów nic się nie zmieniło.

<sup>42</sup> *Společzeństwo w drodze do wiedzy...*, dz.cyt., s. 325. Por.: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, dz.cyt.

<sup>43</sup> A. Kalinowska, *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*, Warszawa 2010.



kart pracy<sup>44</sup>, co zdaniem nauczycieli – to kolejny mit – gwarantuje przyrost wiedzy matematycznej najmłodszych uczniów. Na lekcjach brakuje już czasu na zajmowanie się problemami matematycznymi, na samodzielne odkrywanie prawidłowości czy tworzenie osobistych strategii liczenia<sup>45</sup>.

Tego rodzaju działania nie przyczyniają się do rozwijania myślenia matematycznego i uczenia wykorzystywania go do rozwiązywania problemów w codziennych sytuacjach życiowych – by to osiągnąć, uczniowie muszą samodzielnie myśleć i działać. Aby w pełni wykorzystać potencjał uczniów, trzeba wciąż stawiać przed nimi nowe, intrygujące zadania, które będą w stanie rozwiązać, czasami z pomocą nauczyciela – uważa M. Żylińska<sup>46</sup>. Zadania – dodajmy – których pomysłodawcą będzie twórca nauczyciel, a nie wyłącznie przewodnik metodyczny.

Konsekwencje niewłaściwego uczenia matematyki już od najwcześniejszych etapów edukacyjnych dotyczą nie tylko ograniczania uczniom szansy na sukces w kolejnych latach nauki szkolnej, są daleko bardziej dotkliwe – ograniczając młodym dostęp do kierunków studiów wymagających wysokich kompetencji matematycznych, znacząco redukują kształcenie fachowców dla ważnych gałęzi gospodarki opartej na wiedzy<sup>47</sup>.

### **Kto ma prawo do wypowiedzania się i zadawania pytań?**

Podstawowej roli w procesie uczenia się – wbrew przekonaniu niektórych nauczycieli – nie pełnią pytania sprawdzające, czego nauczyli się uczniowie. Szkoła ma uczyć myślenia, zatem w trakcie lekcji musi się znaleźć czas na pytania, które nie służą kontroli stopnia opanowania wiedzy czy umiejętności (zadawanie wyłącznie tego rodzaju pytań jest błędem), ale prowokują do samodzielnego myślenia i poszukiwania rozwiązań różnorodnych problemów. Tymczasem wiele przeprowadzonych dotychczas badań ukazuje bardzo niekorzystne tendencje nie tylko w proporcji pytań nauczycieli i uczniów, ale także rodzajów pytań sformułowanych przez nauczycieli. Prym wiodą tu pytania o fakty, odwołujące się do pamięci ucznia, przy znikomej obecności pytań sprzyjających aktywizacji procesów myślowych. To bardzo wyraźna tendencja już w klasach I–III szkoły podstawowej. Zdaniem D. Klus-Stańskiej

---

<sup>44</sup> Podręczniki i ich „obudowa” metodyczna to osobny temat. Psychologowie kognitywistyczni apelują o aktywizujące poznawczo podręczniki zawierające treści pobudzające do myślenia, wywołujące konflikt poznawczy między wcześniejszą i nową wiedzą. M. Ledzińska, E. Czerniawska, dz.cyt., s. 103.

<sup>45</sup> A. Kalinowska, dz.cyt.

<sup>46</sup> M. Żylińska, *Czy matematyka rozwija myślenie? Co pokazuje OBUT?, Neurodydaktyka, czyli neurony w szkolnej ławce*, <http://osswiata.pl/zylińska/2013/03/30/czy-matematyka-rozwija-myslenie-co-pokazuje-obut/>.

<sup>47</sup> Zob.: A. Zając, *Polska edukacja: rozwoju – stagnacji – czy regresu?*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 1.

i M. Nowickiej niekompetencja nauczycieli związana z nieumiejętnością formułowania pytań problemowych blokuje możliwość zaistnienia dyskusji w młodszych klasach szkoły podstawowej<sup>48</sup>. Brak u nauczycieli umiejętności formułowania takich pytań potwierdzają doświadczenia w pracy ze studentami specjalności edukacja wczesnoszkolna oraz obserwacje zajęć zintegrowanych<sup>49</sup>.

Uczenie się jako aktywny proces konstruowania własnej wiedzy musi ponadto uwzględniać możliwość stawiania pytań o różne sprawy interesujące ucznia. To zagadnienie o szczególnym znaczeniu dla efektów tego procesu<sup>50</sup>, o czym nauczyciele w codziennej pracy wydają się nie pamiętać. Małe dzieci uczą się poprzez zadawanie niezliczonej liczby pytań, tendencja ta zostaje jednak zahamowana niemal natychmiast po przekroczeniu progu szkoły. Dlaczego tak się dzieje, skoro zadaniem nauczyciela jest zachęcanie uczniów do stawiania pytań, albowiem jest to dziś umiejętność ważniejsza nawet od udzielania odpowiedzi<sup>51</sup>? Realia szkolne od lat nie pozostawiają złudzeń – wielu nauczycieli nie tylko nie zachęca uczniów do pytania o interesujące ich sprawy, ale wręcz stosuje strategie zniechęcające do ich stawiania. Z poczynionych przeze mnie obserwacji wynika, że uczniowska dociekliwość często nie jest mile widziana, przeszkadza nauczycielowi w prowadzeniu zaplanowanej lekcji, a „zdaniem wielu w kanon kulturowy szkoły wpisane jest takie zachowanie ucznia na lekcji, które nie zaburza jej toku”<sup>52</sup>. Próby inicjowania interakcji z nauczycielem niejednokrotnie kończą się uświadomieniem uczniowi niestosowności jego zachowania. „Pytania niestandardowe, niemieszczące się w szkolnym kanonie, niespecyficzne są traktowane jako głupie, nie na miejscu i podlegają pedagogicznej krytyce lub nawet karze” – uważa G. Czetwertyńska z PISA<sup>53</sup>. Po wielu takich doświadczeniach (jak przytoczone z badań własnych), zorientowanych na „studzenie zapachu”, uczniowie nie będą już dociekać ani pytać.

N: *Na policję dzwoni się wtedy, kiedy jest konieczność, a nie wtedy, kiedy mamy ochotę.*

U: *A co, co by się stało?*

Nauczycielka ignoruje pytanie chłopca, udziela głosu innemu uczniowi.

U: *A po co nam te lektury?*

N: *Zaraz się dowiesz. Taki jesteś w gorącej wodzie kąpany. Wszystko chciałbyś wiedzieć.*

U: *Co to będzie to trzecie: kolejarz czy...?*

<sup>48</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, dz.cyt., s. 90–91.

<sup>49</sup> Por.: tamże; R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia...*, dz.cyt.; D. Szumna, *Komu w szkole wolno pytać?*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2008, nr 3–4.

<sup>50</sup> J. Urbańska, M. Urbański, dz.cyt., s. 99. Por.: M. Ledzińska, E. Czerniawska, dz.cyt.

<sup>51</sup> B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, t. 2, Warszawa 2004, s. 180.

<sup>52</sup> A. Kalinowska, dz.cyt., s. 99.

<sup>53</sup> Cyt. za: *Spoleczeństwo w drodze do wiedzy...*, dz.cyt., s. 221.

N (przerywa zniecierpliwionym tonem): *Słoneczko, zaraz będziemy dyskutować.*  
N: *Opuść łapkę na razie, bo o nic nie prosiłam*<sup>54</sup>.

W tej sytuacji nie dziwi fakt, że merytoryczne pytania będące wyrazem autentycznych potrzeb poznawczych uczniów, ich rzeczywistego zaangażowania w proces uczenia się, należą do rzadkości<sup>55</sup>.

Z przeprowadzonych przeze mnie badań wynika także, że podczas lekcji uczniom znacząco ogranicza się możliwość swobodnego wypowiedziania się. W klasach I–III sprowadza się to do komunikatu przypominającego uczniowi o zasadzie „trzymania się tematu”. Nauczyciele, skupiając się nadmiernie na temacie lekcji, często zupełnie ignorują cały kontekst spraw i zdarzeń, o których mowa, uznając tego rodzaju komentarze uczniowskie za zakłócenie lekcji. Skutkuje to wspomnianym już ograniczaniem interakcji inicjowanych przez uczniów oraz niemal zupełnym brakiem interakcji między uczniami. Dzieci na zajęciach nie dyskutują, rzadko mają możliwość opowiadania, przedstawiania własnych przeżyć i poglądów, co ujawnia także wspomniany raport *Dziecko w szkolnej rzeczywistości...*

## Zakończenie

Tworzenie korzystnych warunków do uczenia się to szczególnie obszar wpływu nauczyciela. Stanowi jednak duże wyzwanie dla nauczyciela skoncentrowanego na transmisyjnym modelu nauczania – uczenia się. Odejście od niego nie jest łatwe, ale możliwe i konieczne. W sukurs nauczycielowi przychodzi fachowa literatura, analizująca te jego działania, które zwiększają skuteczność uczenia się i stymulują rozwój uczniowskich kompetencji. Podkreśla się tu znaczenie działań pozwalających uczniowi kształtować pozytywny emocjonalny stosunek do własnego uczenia się, wzmacniać motywację wewnętrzną, rozwijać aktywność i współodpowiedzialność za jego efekty<sup>56</sup>.

Konieczne staje się odbudowanie autorytetu nauczyciela jako krytycznego i kreatywnego profesjonalisty mającego odwagę bycia niezależnym od rynkowych „gotowców”, koncepcji i projektów tych, którzy „wiedzą lepiej”. Wiele zależy od samych nauczycieli, choć oczywiście nie da się negować niekorzystnego wpływu wielu czynników pozostających poza ich kontrolą<sup>57</sup>. Oceny polskiej szkoły i nauczycieli systematycznie ukazujące się w ostatnich latach w codziennej, i nie tylko, prasie, bywają miazdzące: „Jaś idzie do pierwszej klasy [...] i cofa

<sup>54</sup> D. Szumna, *Komu w szkole wolno pytać?*, dz.cyt.

<sup>55</sup> Por.: R. Michalak, *Poznawanie świata przyrody...*, dz.cyt.

<sup>56</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, dz.cyt., s. 167–171.

<sup>57</sup> Zob.: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013.

się w rozwoju [...]. Nauczyciel, zamiast z nim rozmawiać, tresuje w wypełnianiu kart zadań. A jeśli Jaś będzie miał własne poglądy, zostanie skarcony. System przerabia nauczyciela w biurokratę i żąda coraz lepszych wyników od jego uczniów na zewnętrznych egzaminach. Winne są też uczelnie nastawione na zarabianie i masową produkcję pedagogów. W efekcie część nauczycieli nie potrafi pracować z uczniami<sup>58</sup>.

Należy się zgodzić z autorami raportu *Dziecko w szkolnej rzeczywistości...*, których zdaniem nauczyciele są ofiarami systemu, ale i winnymi. Przy obecnej masowości studiów pedagogicznych zaniedbuje się wiele istotnych dla przyszłej pracy zawodowej obszarów, jak choćby organizacja i przebieg praktyk zawodowych. I nie chodzi tu jedynie o wyćwiczenie przyszłych nauczycieli w posługiwaniu się aktywnymi metodami pracy i najnowszymi technicznymi „gadżetami”<sup>59</sup>. Nie w tym rzecz, by z jednej skrajności popaść w drugą, ale by w codziennej pracy stosowne rozwiązania metodyczne wybierać świadomie, a przede wszystkim z korzyścią dla rozwoju każdego ucznia. Warunkiem jest kształcenie nauczycieli ukierunkowane na przygotowanie do odpowiedzialnego działania opartego na wiedzy, czym w istocie jest nauczanie i uczenie się, nieustannej refleksji oraz „autorskim koncepcyjnie projektowaniu warunków do uczenia się uczniów”<sup>60</sup>.

Niezwykle pilnym zadaniem każdego nauczyciela jest dziś pomaganie uczniom w opanowaniu umiejętności uczenia się jako podstawowego „narzędzia» do samodzielnego zdobywania wiedzy w przyszłości”<sup>61</sup>. To droga oparta na konstruktywistycznym podejściu do uczenia się i nauczania, równoznaczna ze znaczącą zmianą w dotychczasowym myśleniu nauczycieli o swojej pracy. Wymagająca – z jednej strony – akceptacji faktu, że „nie ma jednoznacznych, uniwersalnych recept”<sup>62</sup>, co wiąże się z podjęciem wysiłku i odwagi poszukiwania własnych sposobów nauczania, z drugiej zaś – uczynienia uczniów aktywnie działającymi i samodzielnie myślącymi podmiotami procesu uczenia się. Podniesienie „koncentracji na procesach uczenia się i myślenia uczących się”<sup>63</sup> do rangi naczelnej zasady nauczania wydaje się niemałym wyzwaniem dla nauczycieli. Nakłada to na nich obowiązek podejmowania zamierzonych oddziaływań służących opanowaniu przez uczniów skutecznych sposobów uczenia się, opanowywania i ćwiczenia podstawowych strategii poznawczych, umiejętności radzenia sobie z emocjami, a także planowania, monitorowania, regulacji oraz oceniania własnego uczenia się. W efekcie zaś pro-

<sup>58</sup> M. Kutka, J. Suchecka, dz.cyt.

<sup>59</sup> Za: Z.A. Kłakówna, *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych...*, dz.cyt., s. 163. Zdaniem autorki, idea komputeryzacji i cyfryzacji szkół to działanie zamiast – run na gadżety.

<sup>60</sup> Za: D. Klus-Stańska, J. Kruk, dz.cyt., s. 459.

<sup>61</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, dz.cyt., s. 16.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> Tamże, s. 94.

wadzenia uczniów do stopniowego przejmowania kontroli nad własnym uczeniem się<sup>64</sup>. W takim podejściu oczekiwanie na instrukcje i gotowe rozwiązania zastępuje gruntowna wiedza o uczeniu się i czynnikach je wspomagających.

Kluczową rolę w przygotowaniu nauczycieli do wspomnianych zadań pełnić powinny uczelnie kształcące nauczycieli. Zdaniem niektórych wiele przemawia za potrzebą nowej nauki o uczeniu się, która będzie interdyscyplinarną dziedziną wiedzy, czerpiącą z osiągnięć neurofizjologii, psychologii i pedagogiki, oraz będzie uwzględniała fakt, że uczenie się trwa przez całe życie<sup>65</sup>. Tego rodzaju wiedza jest niezbędna każdemu nauczycielowi (np. dotycząca funkcjonowania hipokampa – jednej z najważniejszych struktur mózgu odpowiedzialnych za uczenie się i pamięć), który naukę szkolną pragnie uczynić atrakcyjną i przyjemną. Trudno jednak oczekiwać tego od szkoły hołdującej nieustannemu sprawdzaniu i testowaniu. Ginie w tym wszystkim uczeń i deklarowana troska o jego rozwój.

Doświadczenia zdobyte na początku szkolnej drogi mają szczególne znaczenie. Znikomy wpływ uczniów na proces uczenia się, ugruntowany na wczesnym etapie edukacji, wypracowane tu sposoby uczestniczenia w lekcji powielane są w kolejnych latach. Utrwalone wówczas przekonania i postawy dotyczące uczenia się nie pozostają bez wpływu na jego przebieg w ciągu całego życia. Jak podkreśla J. Bruner, „edukacja realizowana w dowolny sposób w dowolnej kulturze zawsze ma konsekwencje w późniejszym życiu tych, którzy przez nią przechodzą”<sup>66</sup>.

**Słowa kluczowe:** nauczanie i uczenie się, aktywne zdobywanie wiedzy, transmisyjny model kształcenia, konstruktywizm

**Keywords:** teaching and learning, active learning, transmission model of learning, constructivism

**Streszczenie:** Polska szkoła już od najwcześniejszych etapów edukacyjnych powinna stwarzać uczniom warunki do samodzielnego myślenia i działania. Konieczne staje się zatem odejście od powszechnie praktykowanego na poziomie klas I–III szkoły podstawowej transmisyjnego modelu kształcenia, opartego na dominującej roli nauczyciela i dokładnym sterowaniu aktywnością uczniów. Odmienne spojrzenie na to, czym jest nauczanie – uczenie się i wynikającą stąd rolę ucznia i nauczyciela prezentują konstruktywści oraz neurodydaktycy.

Zmiana głęboko zakorzenionych w świadomości nauczycieli przeświadczeń dotyczących roli szkoły i natury uczenia się nie wydaje się łatwa. Jest jednak konieczna, jeśli chcemy wychować samodzielnie myślących i autonomicznych ludzi, kreatorów zmian, nie zaś podporządkowanych i dających kierować sobą konsumentów.

**Abstract:** The Polish school, from the earliest stages of education, should create conditions for students's independent thinking and action. It is therefore essential to abandon the transmission model of education. Despite it is widely practiced at the level of grades I to III of primary schools,

<sup>64</sup> Tamże.

<sup>65</sup> S.J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, Kraków 2008, s. 190.

<sup>66</sup> J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 45.

it is based on the dominant role of the teacher and the precise control of the activity of students. The specialists in neurodidactics and constructivists present a different perspective on what the teaching is – learning itself and hence the role of student and teacher.

Changing the teachers' settled beliefs about the role of school and nature of learning does not seem simple. However becomes necessary if we want to have educated reasoning and autonomous people, wizards of changes, rather than subordinates and passive consumers.

## **Rozdział II**

# **PODMIOTY EDUKACJI I ICH RELACJE - POSZUKIWANIE IDEAŁÓW**





**dr Danuta Ochojska**

Uniwersytet Rzeszowski

**PORTRET EMOCJONALNY DZIECKA  
W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM  
EMOTIONAL PORTRAIT OF CHILD  
IN PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE**

**Wyzwania XXI w. a funkcjonowanie emocjonalne dziecka**

Szybki postęp techniczny coraz bardziej ułatwia człowiekowi życie, ale jednocześnie niesie szereg zagrożeń. Wzrost tempa życia generuje nasilenie stresu, napięcia emocjonalne związane z koniecznością sprostania różnym wymaganiom, które stawia przed nami rzeczywistość. Rozwój technologii informacyjnej spowodował „zmniejszenie odległości”, ale też napływ nadmiaru informacji i „brak wolności”. Dzięki telefonom komórkowym rodzice dowiadują się, co aktualnie robi ich dziecko, a nawet często mogą je też obserwować, gdyż w niektórych przedszkolach i szkołach już na stałe podłączone są kamery połączone z internetem. Możliwość kontroli dziecka zwiększa jego bezpieczeństwo, ale z drugiej strony ogranicza swobodę i niezależność w działaniu.

Dzieci już coraz rzadziej biegają po podwórku, brak jest spontanicznych zabaw. Zabawa z rówieśnikami wśród przyrody przynosiła wiele radości, była pełna różnych zdarzeń, ale też uczyła radzenia sobie z bieżącymi trudnościami. Wdrapywanie się na drzewa, tarzanie się w trawie, skakanie w kałużach obecnie rzadko jest akceptowane przez dorosłych. Dawniej rodzice w mniejszym stopniu obawiali się różnych zagrożeń – ruchliwych ulic, napaści, porwań.

Dzieci częściej mogły liczyć we wczesnym okresie rozwoju na opiekę ze strony mamy lub ewentualnie babci. Współczesne kobiety większą część swojego czasu spędzają w pracy, kariera zawodowa stanowi dla nich priorytet. W rodzinach wielopokoleniowych dzieci miały więcej adoratorów. Jeżeli nie pochwaliła dziecka mama, istniało większe prawdopodobieństwo, że doceni je ciocia lub dziadek. Coraz rzadziej rodzina spotyka się przy wspólnym stole, rozmawia z sąsiadami, bo brak czasu. A jeśli ten czas się znajdzie, trzeba się rozluźnić, siedząc przed telewizorem lub komputerem.

Niestety, w wielu rodzinach dostrzegamy również inny problem. Kryzys gospodarczy prowadzi do wzrostu bezrobocia. Utrata pracy niesie z sobą trudności materialne, ale przede wszystkim problemy natury emocjonalnej, poczucie niskiej

wartości, brak wiary w siebie, ucieczkę w bezradność. Stąd prosta droga do patologii. Brak pracy często zmusza wielu rodziców do wyjazdów zagranicznych. Konsekwencją rozłąki rodziców jest często rozpad rodziny, zerwanie więzi z dziećmi, które czują się odrzucone i przejawiają lęk przed utratą kolejnego rodzica.

Coraz częściej rodzice żyją w nieformalnych związkach, coraz częściej rozwodzą się, co nie daje dziecku poczucia bezpieczeństwa. Nastawienie, że w każdej chwili można zrezygnować z bycia razem, powoduje, że partnerzy, małżonkowie nie starają się o swój związek, a wtedy jest on bardziej powierzchowny, mniej cenny. Im więcej wkładamy w coś trudu, tym bardziej jest to dla nas wartościowe. Kiedy rodzice się rozstają, zwykle dziecko obwinia za to siebie: „Tatusz odszedł, bo byłem niegrzeczny”. Kiedyś pięcioletni chłopczyk poproszony o narysowanie rodziny na rysunku umieścił niebieski kocyk (w górze kartki), a na dole narysował mnóstwo chaotycznych kresek (typowe bazgroły), po czym stwierdził: „Tu piorun uderzył w dom, który rozpadł się na kawałki”. Okazało się, że niebieski kocyk jest jego przytulanką, bez której nie mógł zasnąć (chodził z nim też do przedszkola). Natomiast nie można było lepiej oddać tragizmu sytuacji rodzinnej – kilka miesięcy wcześniej rodzice rozwiedli się, z domu więc nic nie zostało.

Podane wyżej przykłady niekoniecznie wskazują, że dawniej było lepiej. Ubiegłe wieki nosły inne zagrożenia. Każde czasy wymagają określonych wyzwań. Niemniej jednak zawsze warto uczyć się na doświadczeniach innych i poszukiwać dróg optymalnego stymulowania rozwoju dziecka, lecz bez pozbawiania go spontaniczności i radości.

Obecnie wielu rodziców duży nacisk kładzie na rozwijanie zdolności dziecka. To bardzo pozytywne zjawisko, czasami jednak brak umiaru w narzucaniu dziecku określonych wymagań może prowadzić do różnych konsekwencji. Aby dziecko właściwie funkcjonowało w dorosłym życiu, niezbędne jest znalezienie równowagi w stymulowaniu rozwoju emocjonalnego i poznawczego. Zabawa w początkowym okresie rozwoju dziecka, spontaniczność jest niezbędna, aby właściwie wejść w określone role społeczne. W każdym z nas musi być trochę dziecka, aby cieszyć się życiem.

W latach 50. ubiegłego wieku W. Stern przeprowadził eksperyment na swojej córce Edith. Chciał udowodnić, że jeżeli dziecko jest właściwie stymulowane, to można z niego zrobić geniusza. Już od piątego miesiąca życia przejął opiekę nad swoją córką. Bez przerwy pokazywał dziecku kartki z wyrazami i cyframi, aby szybko nauczyło się czytać. Dziewczynka całymi dniami słuchała muzyki poważnej. Okazało się, że nauczyła się mówić, gdy miała jeden rok, rozpoznawała wyrazy w wieku 2 lat. Kiedy poszła do szkoły w wieku 5 lat, codziennie czytała „New York Timesa” oraz dwie książki. W wieku 15 lat wykładała matematykę na uniwersytecie. W testach inteligencji uzyskiwała najwyższe wyniki<sup>1</sup>. Ale czy nie

---

<sup>1</sup> D. Lewis, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988, s. 37.

zapłaciła za swoje osiągnięcia zbyt wysokiej ceny? Dane z internetu wskazują, że nie zrobiła oszałamiającej kariery. Prawdopodobnie odebranie jej radości w dzieciństwie pozbawiło ją kompetencji emocjonalnych i społecznych niezbędnych w efektywnym radzeniu w codziennych sytuacjach.

Zatem szczególnie ważne jest zaspokajanie potrzeb emocjonalnych w okresie dzieciństwa. Często słusznie się powtarza, że dziecko jak gąbka wchłania miłość innych, a im bardziej się nią nasyci, tym częściej będzie ją rozdawać innym. Jeśli nie zaspokojono podstawowych potrzeb emocjonalnych dziecka, będzie ono ciągle poszukiwało miłości, wciąż oczekując wiele od otoczenia, a nie dając nic z siebie. Niestety, nastawiając się na rozwój zawodowy, często wysyłamy dzieci do żłobków, pozostawiamy je w przedszkolach na długie godziny. Oczywiście, pobyt w przedszkolu jest potrzebny dziecku, ale w określonych granicach. Coraz częściej słyszę od nauczycieli przedszkoli, że wielu rodziców przyprawia swoje dzieci około szóstej rano, a zabiera je około siódmej wieczorem. Maluch zwykle zasypia w samochodzie, a rano wraca do przedszkola.

Większość rodziców ma wysokie aspiracje wobec swoich dzieci. Obserwujemy ciągły trend, aby już od małego jak najwięcej szkolić własne pociechy. Często już niemowlę uczy się języków obcych. Wypada zapisać dziecko na rytmikę, taniec, śpiew itd. Rodzice słyszą, że im wcześniej dziecko rozpocznie karierę sportową, tym ma większe szanse na osiągnięcie sukcesu. Zresztą ciągle słyszy się informacje, że jeżeli dziecko należało do różnych klubów sportowych, uczestniczyło w grach zespołowych, prawdopodobnie będzie dobrym organizatorem, efektywnym menedżerem w życiu dorosłym. Z pewnością angażowanie dziecka w różne formy aktywności jest potrzebne, ale pytanie: „Za jaką cenę?”. Nauczyciele często sygnalizują, że już przedszkolaki cieszą się, że mają jeden wolny dzień w tygodniu, kiedy nie muszą iść na dodatkowe zajęcia. A gdzie czas na zabawę, na spontaniczność?

Obserwacje wykazują, że dzieciom coraz trudniej podejmować decyzje. Niestety, zaciągnięte w wir aktywności narzuconej przez dorosłych często nie wierzą we własne siły. Jeśli od małego rodzic kieruje zachowaniem dziecka, nie pozwalając mu na spontaniczną zabawę, traci ono inwencję. Wolny czas prościej spędzić przed telewizorem, komputerem, bo przynajmniej dziecko nie nabrudzi, nie rozrabia.

Analiza zachowań uczniów podczas przerw wskazuje, że coraz częściej spędzają oni czas indywidualnie, a nie potrafią bawić się zespołowo. W dużej mierze wiąże się to z tym, że bardzo rzadko spędzają czas na podwórku bez kontroli rodziców. Spontaniczne zabawy dają szansę na twórczy rozwój, na rozładowanie napięcia bez narzucania ról (tak jak to się odbywa pod okiem trenera). Spontaniczna gra np. w piłkę wyzwala wiele pozytywnych emocji. Mecze przed publicznością, których celem jest wygranie za wszelką cenę, generują napięcie i stres.

Zatem ważne jest, aby nie „przedobrzyć”. Z jednej strony warto zachęcać syna lub córkę do różnych form zorganizowanej aktywności, a z drugiej strony

pozwolić na spontaniczność, podejmowanie samodzielnych decyzji i działań. Stopniowe odseparowywanie się od rodziców jest warunkiem koniecznym do kształtowania się poczucia tożsamości i niezależności.

### **Zadania stawiane przed przedszkolakiem i uczniem a rozwój emocjonalny**

Dziecko w wieku przedszkolnym musi zmierzyć się z różnymi nowymi sytuacjami. Kilkogodzinny pobyt poza domem, w otoczeniu nowych ludzi, nowych przestrzeni, nowych przedmiotów jest trudnym zadaniem, ale jednocześnie przygotowuje młodego człowieka do podjęcia nauki szkolnej, do radzenia sobie w nowych okolicznościach. Często konieczne jest zmodyfikowanie utrwalonych w domu wzorów zachowania.

Dzieci w wieku przedszkolnym są szczególnie ciekawe świata. Zabawki innych dzieci, nowi ludzie, inna rzeczywistość budzą zainteresowanie, ale z drugiej strony istnieje konieczność podporządkowania się nakazom dorosłym, uświadomienia sobie ograniczeń, narasta konieczność kontroli impulsów. To prowadzi do zastępczych form działania. Stopniowo dochodzi do ograniczania zachowań spontanicznych na rzecz zachowań o charakterze reaktywnym. Początkowo łatwo rozszyfrować, z czym dziecko ma problem, czego oczekuje, czego pragnie<sup>2</sup>. Z czasem uczy się ono ukrywać emocje. Szczególnie wybuchy negatywnych emocji stają się coraz rzadsze.

Typowe dla wieku przedszkolnego są bunt i przekora, dziecko uparcie dąży do zaspokojenia swoich własnych potrzeb. Ma świadomość, że o wielu rzeczach może współdecydować. Około siódmego roku życia dziecko już znacznie częściej zastanawia się nad tym, co czuje, jaki jest jego stosunek do określonych zjawisk, jak należy się zachować, nie znaczy to jednak, że zawsze reaguje adekwatnie do sytuacji i potrafi opanować swoje emocje.

Wiek przedszkolny to czas stopniowego odseparowywania się od rodziców. Stopniowo słabnie potrzeba bliskości emocjonalnej, co daje szansę na rozwój relacji rówieśniczych. Stopniowo zwiększa się gotowość do przebywania poza domem rodzinnym. Istotne jest jednak, aby rodzice stanowili dla dziecka autorytet, aby w sytuacjach trudnych mogło znaleźć u nich oparcie. Dziecko w wieku przedszkolnym niestety często w różnych sytuacjach jest bezkrytyczne, nie przewiduje rezultatów różnych działań, co kończy się porażką. Jednak właściwe wsparcie rodziców chroni je przed zagrożeniami.

W wieku 7–8 lat uczucia dziecka stają się coraz bardziej stabilne. Coraz częściej pojawia się refleksja nad swoimi przeżyciami i większa kontrola nad dzia-

---

<sup>2</sup> L.S. Wygoński, *Kryzys siódmego roku życia*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 166.

laniami. Dziecko najpierw pomyśli, zanim zacznie działać. Chodzenie do szkoły wiąże się z koniecznością opanowania stresu, złości, zmęczenia. Konieczne jest wyrażanie własnych emocji w sposób kontrolowany społecznie. Jednak sposób reagowania na określone sytuacje jest w dużej mierze uwarunkowany cechami osobowości, czynnikami sytuacyjnymi. Każdy uczeń w inny sposób zachowuje się w sytuacji sukcesów i porażek. Dzieci nieśmiałe częściej ukrywają swoje stany emocjonalne przed innymi. Bywa, że w szkole wiele dzieci nie pokazuje, że martwią się złą oceną czy uwagą w dzienniku, a dopiero kiedy przychodzą do domu, dają ujście swoim negatywnym emocjom.

Niestety, różnego rodzaju niepowodzenia szkolne wynikające z trudności w uczeniu się, problemów w koncentracji uwagi, dysleksji rozwojowej itd. mogą prowadzić do różnych konsekwencji, m.in. niskiej samooceny, zaburzeń w relacjach z rówieśnikami, wycofywania się z kontaktów, zmian w zachowaniu, a przede wszystkim trudności w radzeniu sobie z emocjami, co prowadzi do narastania lęków, objawów nerwicowych.

### **Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym i w okresie późnego dzieciństwa**

Każde dziecko w różnych sytuacjach przeżywa obawy, lęki. Lęk jest zjawiskiem naturalnym, sygnalizuje zagrożenie, motywuje do określonych decyzji, działań. Natomiast jeżeli lęk jest silny, długotrwały i utrudnia normalne funkcjonowanie, wówczas mówimy o zaburzeniu.

W literaturze podkreśla się, iż różne lęki dominują w różnych latach życia dziecka. Lęk przed separacją od opiekuna nasila się między 8. miesiącem a 2. rokiem życia. Z kolei między 2. a 4. rokiem życia najczęściej pojawiają się lęki przed zwierzętami i ciemnością. W okresie między 4. a 6. rokiem życia, kiedy intensywnie rozwija się wyobraźnia, dzieci szczególnie obawiają się wymagowanych potworów, duchów, niewytłumaczalnych dźwięków. Po 6. roku życia narasta obawa przed klęskami żywiołowymi, śmiercią, wypadkami itp.<sup>3</sup>.

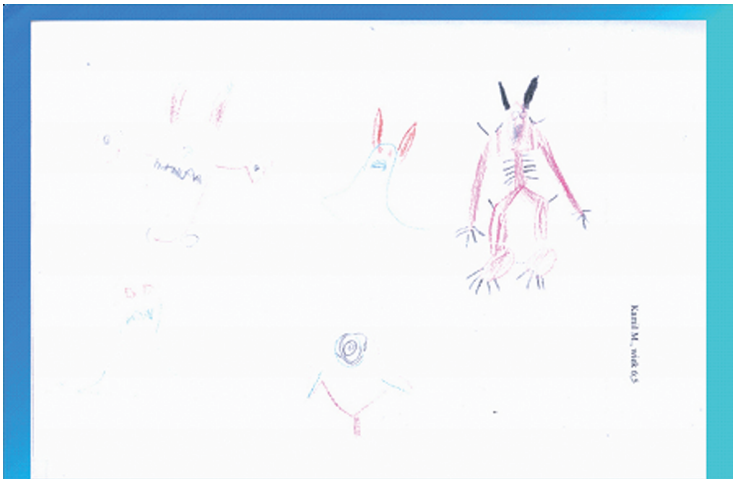
Prowadzone przeze mnie badania na temat zachowań lękowych<sup>4</sup> w grupie 122 dzieci (w tym 60 sześciolatków, 32 siedmiolatków i 30 dziesięciolatków) wykazały, że istniały różnice w zakresie nasilenia lęków w zależności od wieku badanych. W oparciu o analizę zdań niedokończonych oraz rysunku na temat „Narysuj, czego najbardziej się boisz”, okazało się, że najczęściej dzieci wyrażały obawy przed potworami i duchami (40% sześciolatków, 31% siedmiolatków

<sup>3</sup> C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004, s. 99–101.

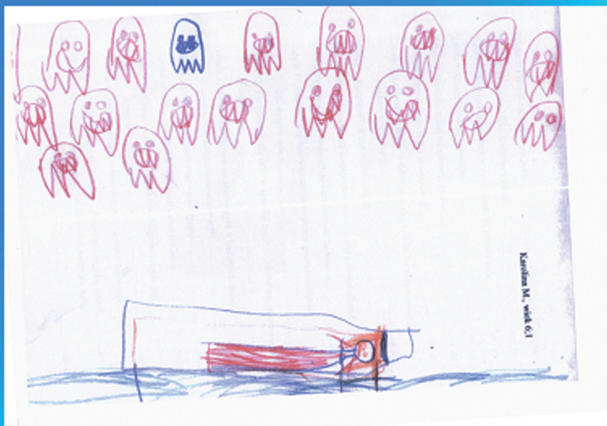
<sup>4</sup> D. Ochojska, *Zachowania lękowe u dzieci a osiągnięcia szkolne*, [w:] *Uczeń zdolny w rodzinie i szkole*, red. W. Błażejowski, C. Lewicki, E. Szal, Jarosław 2011, s. 183–197.

i 47% dziesięciolatek). Dzikich zwierząt bało się 25% sześciolatek, 13% siedmiolatek i żaden dziesięciolatek. Sześciolatki również częściej wyrażały lęk przed koszmarami sennymi (5%), podczas gdy w pozostałych grupach nikt nie zgłosił tego typu obawy. Okazało się, że dziesięciolatki z kolei częściej boją się pająków (20%; w pozostałych grupach 8%) i diabłów (20% dziesięciolatek, 0% sześciolatek i 3% siedmiolatek).

Przykładowe rysunki dzieci na temat: „Narysuj, czego najbardziej się boisz”:



Co przedstawia rysunek? – potwory. Boję się potworów, dlatego że mi się śniła w nocy. Mój kolega opowiadał o takich strasznych rzeczach, które oglądał w telewizji.



Co przedstawia rysunek? – duchy. W telewizji widziałam film o duchach i teraz się ich boję. Kiedy boję się duchów przykrywam się kocem i do mnie nie przyjdą.





Piotr N. 7 lat – lek przed ciemnością



Kasia L. lat 10 – lek przed duchami

Analizowałam również nasilenie reakcji emocjonalnych, zachowań lękowych w sferze ruchowej, zaburzeń mowy i objawów wegetatywno-somatycznych w sytuacji oceny umiejętności dzieci. Oceny zachowań dokonywałam na podstawie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Lęku Szkolnego w opracowaniu H. Raszkieвича<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> H. Raszkiewicz, *Lęk ucznia a oddziaływania wychowawcze w rodzinie i szkole*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 4, s. 311–320.

Biorąc pod uwagę objawy lęku ujawniające się w sferze ruchowej, skłonność do obgryzania paznokci, gryzienia przyborów szkolnych występowała od czasu do czasu u około 30% wszystkich badanych dzieci (nie było tu różnic istotnych statystycznie w zależności od wieku). Zaciskanie pięści w czasie odpowiadania na forum grupy istotnie częściej zdarzało się sześciolatkom (często zachowanie to występowało u 20% dzieci sześciolatków i tylko u jednego dziesięciolatka). Z kolei bawienie się włosami często pojawiało się u 15% sześciolatków, a zachowanie to nie występowało u 100% dziesięciolatków i 60% siedmiolatków. Tiki często zdarzały się u około 7% dzieci.

Biorąc pod uwagę zaburzenia mowy, należy zauważyć, że sześciolatki ujawniały największe trudności w komunikowaniu się, istotnie statystycznie częściej zaczynały się (często 27% sześciolatków i tylko 5% dzieci starszych). Zarówno sześciolatków, jak i siedmiolatków szybciej mówiły podczas publicznych występów (27% sześciolatków, 28% siedmiolatków i tylko jeden dziesięciolatek).

Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie, jeśli bierzemy pod uwagę płaczliwość dzieci (często zachowanie to występowało u ok. 13% wszystkich dzieci, natomiast u ok. 70% dziesięciolatków i ok. 50% pozostałych dzieci prawie nigdy się nie zdarzało).

Biorąc pod uwagę wskaźniki nieśmiałości, zaobserwowano, że sześciolatki istotnie statystycznie częściej mówiły cichym i niepewnym głosem (38%) w porównaniu z siedmiolatkami (9%) i dziesięciolatkami (3%).

W badanej grupie żadne z dzieci nie ujawniło problemu moczenia się, natomiast „czasem” bóle brzucha występowały u 13% sześciolatków, 47% siedmiolatków i 30% dziesięciolatków (różnice istotne statystycznie).

Biorąc pod uwagę zachowania obronne, m.in. kłamstwo, stwierdzono, że zachowanie to często występowało u 12% sześciolatków (czasem u 28%), często u 9% siedmiolatków (czasem u 25%). Z kolei u siedmiolatków prawie nigdy się nie zdarzało się (83%), a czasem występowało u 17% badanych.

Uzyskane rezultaty wskazują, iż wiele dzieci przejawia różnorakie objawy napięcia emocjonalnego w sytuacjach trudnych. Sposoby reagowania na różne trudności w dużej mierze zależą od wieku dziecka.

Nasilony lęk wiąże się z niepokojem, poczuciem nieokreślonego zagrożenia. Może on prowadzić do dezorganizacji zachowania, zaburzeń w funkcjonowaniu.

Zaburzenia emocjonalne mogą przybierać postać fobii. Fobia to irracjonalna obawa przed określonymi obiektami i sytuacjami. Wśród zachowań lękowych wyróżnia się też reakcje paniczne, które przejawiają się w formie poczucia silnego zagrożenia i bezradności z towarzyszącym pobudzeniem, napięciem i takimi objawami fizjologicznymi jak kołatanie serca, uczucie duszności, zawroty głowy, wzmożona potliwość, napięcie mięśniowe.

Dzieci, które z różnych względów często doświadczyły rozłąki z rodzicami bądź jakiejś traumy, mogą ujawniać objawy **lęku separacyjnego**. Na przykład

w jednej z rodzin ojciec uprawiał niebezpieczny sport i za każdym razem, kiedy wyjeżdżał na zawody, wszyscy członkowie rodziny bardzo to przeżywali. Niestety, napięcie udzieliło się pięcioletniej córeczce, która zaczęła ujawniać silne objawy paniki w sytuacji domniemanej rozłąki. Najczęściej lęk separacyjny występuje między 2. a 5. rokiem życia i przejawia się w formie silnego cierpienia w sytuacji rozdzielania z osobami najbliższymi lub kiedy dziecko spodziewa się takiego rozdzielania. Odmawia ono również pobytu poza domem, nie chce samo zasypiać, ma różne koszmarne sny na temat rozłąki, boi się, że bliskie osoby może spotkać coś złego, skarży się na różne dolegliwości fizyczne w sytuacji, gdy spodziewana jest rozłąka z bliskimi.

Z kolei w wieku szkolnym źródłem lęków mogą być problemy w nauce, krytyka, ponizanie ze strony nauczycieli i rówieśników, niemożność sprostania oczekiwaniom. To z kolei prowadzi do wycofywania się z różnych form aktywności, zniechęcenia do nauki, braku poczucia bezpieczeństwa, a w konsekwencji do nieprawidłowego rozwoju osobowości<sup>6</sup>. Jak wykazują badania, często przyczyną lęku szkolnego są zaburzenia w relacjach rodzinnych, zbyt wysokie wymagania rodziców i wysokie aspiracje uczniów. Coraz częściej zdarza się, że daje się ko-repetycje uczniom w młodszym wieku szkolnym, wzrasta także zapotrzebowanie na guwernantki. Poczucie u dziecka, że nie jest w stanie sprostać określonym oczekiwaniom, powoduje „ucieczkę w chorobę”.

Specyficzną odmianą lęku szkolnego jest **fobia szkolna**. Zaliczana jest ona grupy fobii społecznych<sup>7</sup>. Dziecko wówczas odmawia chodzenia do szkoły i przeżywa silne stany niepokoju nawet na samą myśl o szkole. Towarzyszą temu objawy wegetatywno-somatyczne (m.in. bóle brzucha, nudności, zawroty głowy, omdlenia). Kiedy rodzic wyrazi zgodę na pozostanie w domu, objawy te ustępują.

Główną przyczyną fobii szkolnej jest lęk przed separacją od rodzica – poczucie, że dziecko samo nie poradzi sobie w różnych sytuacjach. Zwykle matki dzieci z fobią szkolną same ujawniają objawy lękowe i ze względu na niezaspokojone potrzeby, np. bliskości w relacjach z mężem, skupiają całą uwagę na dziecku, ujawniając postawę nadmiernie ochraniającą. Z lęku przed utratą dziecka matki w różnej formie przekazują córkom lub synom informację, że bez nich nie poradzą sobie. Z jednej strony u dziecka pojawia się bunt i potrzeba wyrwania się spod „skrzydeł mamusi”, ale ze względu na brak utrwalonych sposobów samodzielnego radzenia sobie i poczucie winy, że „skoro matka tak bardzo dla mnie się poświęciła, muszę być wobec niej lojalny”, dziecko wraca pod opiekę matki, ujawniając zaburzenia w funkcjonowaniu. Obawy przed rozstaniem z bliskimi, nawarstwienie się przykrych doświadczeń zwykle prowadzi do fobii przewlekłej, gdzie najczęściej

<sup>6</sup> T. Bach-Olasik, *Lęk i szkoła*, „Nowa Szkoła” 1993, nr 3, s. 158–166; A. Plewińska, *Konsekwencje lęku szkolnego*, „Edukacja i Dialog” 2007, z. 4, s. 55–59.

<sup>7</sup> M. Radochoński, *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Rzeszów 2001, s. 220–224.

u dzieci stwierdza się nieprawidłowości w kształtowaniu się osobowości. W takiej sytuacji często niezbędne jest nauczanie indywidualne i psychoterapia dziecka, a także całego systemu rodzinnego. Jednym z elementów terapii jest desensytyzacja, czyli uniewrażliwienie (stopniowe oswajanie się ze źródłem lęku).

### **Przypadek Bożenki – lat 9**

(ze względu na anonimowość niektóre dane zostały zmienione)

Bożenka już w okresie przedszkolnym wykazywała dużą lękliwość. Nie chciała chodzić do „zerówki”. W klasie pierwszej matka podprowadzała płaczące dziecko pod same drzwi klasy. W połowie roku szkolnego dziewczynka postanowiła pobiec do domu (bez zgody nauczyciela), aby przebrać się na akademię (blok, w którym mieszkała, mieścił się tuż przy szkole). Po chwili wróciła, z nosa ciekła jej krew. Nie chciała powiedzieć nauczycielowi, co się stało. Od tamtego czasu objawy lęku znacznie się nasiliły. Przez jakiś czas matka wносиła płaczącą, wierzgającą nogami dziewczynkę do klasy i siedziała z nią na lekcjach. Objawy lękowe były jednak na tyle silne, że matka przestała przychodzić z dzieckiem do szkoły. Jakakolwiek sugestia, aby dziecko spotkało się z klasą, wyzwalała u niej blok psychiczny, rozszerzenie źrenic, zblednięcie skóry i bezruch (chwilowe zawężenie świadomości). Dziewczynka była diagnozowana w poradni psychologiczno-pedagogicznej i przydzielono jej nauczanie indywidualne. Dyrektorka szkoły, która nie mogła pogodzić się z faktem, że bardzo zdolna, miła dziewczynka nie uczęszcza na zajęcia, skierowała również sprawę do Poradni Zdrowia Psychicznego oraz Rodzinnego Ośrodka Diagnostyczno-Konsultacyjnego. Opinie wyżej wymienionych placówek były zgodne, że główną przyczyną zaburzeń jest patologiczna, nadmierna zależność od matki.

Matka – lat 40 (wykształcenie zawodowe) – od czasu urodzenia córki przestała pracować. Większość czasu spędzała w domu, pełniąc różne obowiązki gospodyni domowej. Dom utrzymywała w pedantycznej czystości. W kontaktach interpersonalnych była dominująca, mało syntoniczna.

Ojciec – lat 40 (wykształcenie zawodowe) – koncentrował się głównie na pracy. Jego zarobki były dość wysokie, tak więc sytuacja materialna i mieszkaniowa rodziny była bardzo dobra.

Analizując relacje uczuciowe między rodzicami i dzieckiem, zauważono, że matka poprzez swoją dominującą postawę, a jednocześnie nadmierne ochranianie doprowadziła do uzależnienia córki od siebie. Nie uznawała potrzeby niezależności u dziecka (nawet spała z nią w jednym pokoju). Jednocześnie przenosiła na córkę własne problemy, lęki. Należy zaznaczyć, że kontakt ojca z dzieckiem był ograniczony. Uważał on, że to matka jest odpowiedzialna za wychowanie i problemy córki.

Biorąc pod uwagę relacje między małżonkami, stwierdzono, że trudno im było się wzajemnie porozumieć. Często w domu panowały tzw. ciche dni. Nie

stwierdzono tu takich patologii jak uzależnienia czy przemoc fizyczna. Z pozoru rodzina wydawała się normalna.

Niestety, brak właściwego kontaktu między rodzicami ujemnie wpływał na funkcjonowanie dziewczynki. Analiza rysunku rodziny oraz odpowiedzi w Teście Zdań Niedokończonych J. Kostrzewskiego wykazały, że dziewczynce bardzo brakowało bliskości z ojcem. Unikała z nim kontaktu ze względu na matkę, która oczekiwała lojalności: „Skoro ja poświęcam ci tyle czasu, musisz być po mojej stronie”. Zatem dziewczynka weszła w koalicję z matką przeciwko ojcu, co wyzwalało w niej silne, negatywne emocje, z którymi nie umiała sobie poradzić. W sytuacji konfliktów między rodzicami często dziecko nieświadomie „ucieka w chorobę”, staje się „kozłem ofiarnym” po to, by odwrócić uwagę od głównego problemu, jakim są napięcia między ojcem i matką. Utrzymywanie się objawów chorobowych u dziecka utrzymuje system rodzinny w specyficznej równowadze.

U dzieci często też występują objawy fobii ostrej, która zwykle została wywołana przez czynniki stresorodne, głównie związane z sytuacją szkolną, np. zastraszeniem przez starszego ucznia, ośmieszeniem, poniżeniem ze strony nauczyciela lub rówieśników, zerwaniem przyjaźni. W takiej sytuacji konieczne jest zmuszenie ucznia do pójścia do szkoły, aby przełamać lęk (metoda „zanurzania”), i nauczenie go radzenia sobie z sytuacją trudną.

Analizując przejawy zaburzeń emocjonalnych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, zauważono, że mogą one występować w różnorodnej formie. Szeroko opisuje się je w literaturze<sup>8</sup>. Ze względu na ograniczone ramy artykułu krótko przedstawię jedynie niektóre z nich.

Wiele dzieci może ujawniać problemy w formie **zaburzeń łaknienia**. **Niechęć do jedzenia** często wynika z buntu przeciwko rodzicom, którzy nie mają czasu dla dziecka, bo długo pracują lub poświęcają więcej czasu nowo narodzonemu bratu lub siostrze. Zwykle można sprawdzić, czy akurat niejedzenie jest spowodowane tym czynnikiem, nie należy zatem przez jakiś czas zachęcać dziecka do jedzenia. Jeżeli dziecko odmówi jedzenia śniadania, mówimy: „Dobrze, zjesz drugie śniadanie”. Kiedy rezygnuje z kolejnego posiłku, znowu zgadzamy się na niejedzenie. Zwykle dziecko przełamuje się i z powodu głodu zjada kolejny posiłek. Zachowanie to jest jednak dla rodziców sygnałem, że należy mu poświęcić więcej czasu.

Należy również pamiętać, że odmowa jedzenia ma także inne podłoże. Dzieci mają wielokrotnie więcej kubków smakowych niż osoby dorosłe, co powoduje, że wiele potraw może im nie smakować. Jeżeli są zmuszane do jedzenia, może to wyzwolić napięcie, frustrację i w rezultacie awersję do sytuacji jedzenia posiłków. Przychodzi mi tu na myśl przykład podany przez jedną ze studentek, która wspominała sytuację z przedszkola, gdzie koleżanka była zmuszana do jedzenia

---

<sup>8</sup> Między innymi tenże, *Psychopatologia życia emocjonalnego dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2009; *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, red. T. Wolańczyk, J. Komender, Warszawa 2005.



różnych potraw. Zdarzało się, że wymiotowała do talerza, a mimo to nauczycielka kazała jej to wszystko jeść. Tego typu zachowania sadystyczne mogą na zawsze wytworzyć awersję do sytuacji związanych z jedzeniem.

U dzieci może też wystąpić **nadmierne lanknienie**. Spożywanie dużych ilości jedzenia może być sposobem na rozładowanie napięcia. Im częściej dziecko jest wyśmiewane przez innych, tym częściej „zajada problemy”. Oczywiście, otyłość ma również podłoże biologiczne.

Uwzględniając objawy wegetatywno-somatyczne, zauważono, że również często zdarza się **moczenie się u dzieci**, szczególnie w wieku przedszkolnym. Wyróżnia się moczenie dzienne lub nocne oraz moczenie pierwotne i wtórne. Zwykle dwu–trzylatki sygnalizują potrzebę wydalania w dzień, a w nocy może zdarzyć się moczenie nawet do 4.–5. roku życia. Powyżej tego wieku należałoby podjąć określone działania mające na celu ustalenie przyczyn przedłużonego moczenia się.

O moczeniu pierwotnym mówimy wówczas, kiedy dziecko od urodzenia nie opanowało kontroli wydalania. Najczęściej przyczyną może tu być niewytworzenie właściwych nawyków (często nauczyciele przedszkola sygnalizują, że nawet czterolatki przychodzą do przedszkola z pieluchą, bo rodzice nigdy nie starali się nauczyć dziecka kontrolowania wydalania). Uwarunkowania moczenia pierwotnego w 75% mogą być też biologiczne (m.in. podaje się tu powody: genetyczne – jeżeli jedno lub obydwój rodzice jako dzieci moczyli się dłużej, choroby układu wydalniczego – m.in. stany zapalne pęcherza moczowego, zbyt mały pęcherz moczowy, zwężenie cewki moczowej, choroby nerek, niedobór hormonu antydiuretycznego zagęszczającego moczu i niedojrzałość układu nerwowego. Zatem warto z dzieckiem najpierw udać się do lekarza urologa, aby wykluczyć wpływ uwarunkowań biologicznych.

Najczęściej podłoże moczenia wtórnego jest egzogenne. O tego typu zaburzeniu mówimy, gdy dziecko opanowało już kontrolę wydalania, a po jakimś czasie znów pojawia się ten problem. Zwykle przyczyną tego typu nieprawidłowości jest przeżycie przez dziecko silnej traumy, wypadku, śmierci bliskiej osoby, rozłąki z bliskimi, doświadczenie poważnej choroby itp. Często powodem pojawienia się moczenia u dzieci są problemy adaptacyjne – pójście do przedszkola lub do szkoły. Bardzo często też moczenie zdarza się, kiedy w rodzinie pojawia się nowy brat lub siostra. Dziecko ujawnia zachowania regresywne, ponieważ czuje się zazdrosne o młodsze rodzeństwo. Zwykle w takiej sytuacji zaangażowanie go do opieki nad bratem lub siostrą przynosi rezultaty. Przypomina mi się tu opowieść jednej z mam, która widząc zazdrość u swojego starszego syna – pięciolatka, zleciła mu mycie nógk swojemu młodszemu bratu podczas kąpieli. Gdy kiedyś wybrała się ze swoim starszym synem na urodziny do jego kolegi, ten szybko chciał wracać do domu. Na pytanie, dlaczego, odpowiedział: „Bo muszę umyć mojego brata”. Zatem ta czynność stała się ważniejsza niż cokolwiek innego.

Wskaźnikiem problemów natury emocjonalnej u dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa może być również **zanieczyszczanie się kałem**. Problemy z wydalaniem mogą być konsekwencją braku dbałości o właściwe odżywianie dziecka i związaną z tym nieprawidłową przemianą materii, zaparciami. Dziecko, obawiając się bólu podczas wypróżniania, przytrzymuje zawartość, co prowadzi do popuszczania kału i nieprawidłowości w funkcjonowaniu zwieraczy odbytu. Zanieczyszczanie się kałem może być również formą buntu przeciw rodzicom, m.in. z powodu poświęcania większej ilości czasu młodszemu rodzeństwu lub konfliktów między rodzicami.

Szczególnie należy pamiętać, aby nie posyłać od razu dziecka do przedszkola, kiedy zbiegnie się czas narodzenia młodszego rodzeństwa z datą pierwszego dnia w placówce przedszkolnej. Często w takiej sytuacji dziecko ma poczucie, że już jest niepotrzebne i je odrzucono. Zetknęłam się niejednokrotnie z ujawnieniem się zaburzeń emocjonalnych, m.in. pojawieniem się objawów autystycznych, u dzieci w takiej sytuacji.

W wyniku sytuacji trudnych często dzieci ujawniają różnego typu **zaburzenia mowy**. Efektem traumy może być m.in. **mutyzm**, który objawia się niemożnością mówienia u dziecka, które wcześniej opanowało mowę i prawidłowo komunikowało się z innymi. Wyróżniamy mutyzm całkowity, kiedy dziecko przestało mówić, lub wybiórczy, kiedy nie rozmawia z innymi w określonych sytuacjach, np. na lekcji, a na przerwie lub w domu komunikuje się bez problemu. Dla wielu nauczycieli jest to zjawisko niezrozumiałe i zwykle zmuszają oni dziecko do wypowiadania się, niekiedy obrażają je w obecności innych uczniów, nazywając niemową. Tymczasem leczenie tegoż zaburzenia jest długotrwałe i zdarza się, że przez wiele lat dzieci nie mówią, chętnie jednak odpowiadają w formie pisemnej, zatem sprawdzanie ich wiedzy odbywa się na podstawie zadań domowych i sprawdzianów. U niektórych dzieci w sytuacjach stresowych może wystąpić **afonia histeryczna**. Polega ona na tym, że dziecku trudno wydobyć głos. Zdarza się, że tylko porusza wargami, bełkocze lub mówi bardzo cicho.

Niechęć do wypowiadania się na forum grupy może także wynikać z faktu, że dziecko się zacina. Należy pamiętać, że między 3. a 4. rokiem życia u dzieci występuje tzw. **jąkanie rozwojowe**, które wiąże się z tym, że dziecko ma zbyt mały zasób słownictwa, aby wyrazić to, co czuje, stąd często powtarza sylaby, wydłuża czas wypowiedzi. Nie należy wtedy poprawiać dziecka, krytykować go, kończyć za niego odpowiedź, bo może zniechęcić się do wyrażania siebie i zacząć koncentrować się nie na tym, co mówi, ale jak mówi, i wtedy jąkanie rozwojowe może przerodzić się w jąkanie patologiczne. W przypadku, kiedy występuje jąkanie, niezbędna jest konsultacja z logopedą. Jąkanie może mieć różne podłoże. Zwykle w literaturze kładzie się nacisk na rolę czynników genetycznych, wad w budowie układu artykulacyjnego, ale także czynników emocjonalnych. Istnieje



wiele efektywnych form terapii jąkania. Nauczyciel powinien pamiętać, że o tym problemie powinien porozmawiać z samym dzieckiem, pytając je, w jakich sytuacjach jest mu szczególnie trudno, jak woli się wypowiadać. Istotne jest również, aby nauczyciel nie pytał po kolei z listy uczniów, bo u dziecka jękającego się oczekującego na wypowiedź napięcie na tyle mocno narasta, że może je całkowicie zablokować. Najważniejsze jest jednak, aby nauczyciel w różnych sytuacjach wyrażał akceptację wobec ucznia, miał do niego cierpliwość i doceniał merytoryczną stronę jego wypowiedzi.

Do częstych przejawów zaburzeń emocjonalnych z przewagą objawów ruchowych u dzieci należą tiki, ogryzanie paznokci, ssanie palca, wrywanie włosów, masturbacja wczesnodziecięca.

**Tiki** to mimowolne ruchy różnych grup mięśni w różnych częściach ciała. Zwykle są one spontaniczne, nagłe, szybkie, bezcelowe i nierytmiczne. Występują często, chociaż w nieregularnych odstępach czasu. Tiki ruchowe obejmują tiki proste (dotyczą jednej grupy mięśni) i złożone (wzory sekwencyjnych ruchów). Wyróżnia się również tiki wokalne (mimowolne wydawanie dźwięków lub słów). Terapia tików jest procesem długotrwałym. Zwykle duży nacisk kładzie się na aktywizowanie dzieci, aby przez ćwiczenia fizyczne rozładowywały napięcie. Oczywiście, niezbędne jest usunięcie lub łagodzenie czynników wywołujących stres.

**Ssanie palca, wrywanie włosów, dłubanie w nosie, ogryzanie paznokci, masturbacja wczesnodziecięca** itp. często są formą nawyku, który ułatwia rozładowanie napięcia emocjonalnego. W takich sytuacjach niezbędne jest odwracanie uwagi dziecka, organizowanie zajęć manipulacyjnych, ruchowych. Szczególnie ważne jest ciągle obserwowanie wychowanka, zwłaszcza przed zaśnięciem, aby nie dopuszczać do powtarzania się tego typu zachowań. Stosuje się również różne formy terapii behawioralnej polegającej na wytwarzaniu negatywnych skojarzeń (np. smarowanie paznokci substancją o nieprzyjemnym zapachu).

W przypadku występowania różnego typu zaburzeń emocjonalnych niezbędna jest profesjonalna pomoc dla dzieci oraz ich rodziców. Niemalą jednak rolę odgrywa tu nauczyciel. Od jego postawy wobec dziecka w dużej mierze będzie zależało funkcjonowanie ucznia w szkole.

## Podsumowanie

W każdej grupie przedszkolnej i szkolnej są dzieci z różnego typu nieprawidłowościami, zatem niezbędne w ramach zajęć jest dyskusowanie z wychowankami o ich różnych problemach, podkreślanie, że każdy człowiek przeżywa jakieś trudności, a mogą one też w każdym momencie przydarzyć się innym, stąd niezbędna jest tolerancja, akceptacja i chęć udzielenia pomocy. Często wracam

wspomnieniami do czasów, kiedy sama byłam uczennicą. Bardzo doceniam postępowanie mojej Wychowawczynie edukacji wczesnoszkolnej. Zawsze zachęcała ona uczniów bardzo dobrych do udzielania pomocy konkretnym dzieciom z trudnościami i spotykania się z nimi także po lekcjach. Podkreślała, że nam będzie łatwiej coś wytłumaczyć koledze lub koleżance. Takie formy kontaktu sprzyjały integracji klasy, ale także dużo dawały uczniom zdolnym, którzy kształtowali postawy prospołeczne. Zatem nie chodziło tylko o stymulowanie rozwoju intelektualnego dziecka, ale udzielanie wsparcia emocjonalnego.

Współcześnie również dużo pisze się o tutoringu rówieśniczym<sup>9</sup>, ale nie zawsze jest to wykorzystywane w praktyce, bo rodzice skupiają się na tym, aby dziecko jak najlepiej wykorzystało wolny czas, aby rozwijać swoje zdolności.

Istotne jest także to, aby nauczyciele podczas spotkań z rodzicami mówili o różnych uwarunkowaniach zaburzeń emocjonalnych u dzieci.

Nasilone objawy lękowe często wiążą się z tym, że dziecko bez kontroli rodziców ogląda różne programy telewizyjne czy gra w gry komputerowe. Często niektóre bajki mogą być dla dzieci źródłem lęków. Jeżeli rodzic zauważy, że maluch jest przerażony, płacze, nie może potem spać, to następnym razem należy z tej bajki zrezygnować. Dziecku również trudno odróżnić fikcję od rzeczywistości, stąd komentowanie różnych programów telewizyjnych jest niezbędne. Jeśli dziecko widzi na ekranie, że walec drogowy przejeżdża kojota, a ten potem otrząsa się i wraca do normalnego funkcjonowania, to ono też wierzy, że nawet gdyby wpadło pod samochód, wystarczy się podnieść i otrzepać. Znane są przypadki utraty życia dzieci, które wyskakiwały przez okno, wierząc, że wystarczy założyć pelerynę, aby stać się Batmanem i latać.

Niestety, rodzice nie mogą pozwolić na to, aby w pokoju, gdzie dziecko śpi, był telewizor czy komputer. Miejsce snu powinno być oddzielone od przestrzeni, która wiąże się z aktywnością w czasie dnia. Poza tym dziecko może korzystać z telewizora czy komputera pod kontrolą rodziców. Wydłużone oglądanie telewizji czy siedzenie przed ekranem niesie szereg szkodliwych skutków. Z rozmów z dziećmi wynika, że dużo przedszkolaków ogląda m.in. serial *Włatcy móch* (celowe błędy ortograficzne), natomiast rodzice nie zdają sobie sprawy, że ten animowany program przeznaczony jest wyłącznie dla widzów dorosłych.

Wychowanie dzieci to jedno z najtrudniejszych wyzwań, które stoi przed rodzicami i szerszym otoczeniem. W każdym czasie napotykamy czynniki utrudniające proces wychowawczy.

Szczególnym problemem są rodziny dysfunkcjonalne. Zwykle w rodzinach funkcjonujących nieprawidłowo potrzeby dziecka zaspokajają się niekonsekwentnie i sporadycznie. Różne patologie – nałogi, przemoc – ale także utrata bliskich, poważna przewlekła choroba, rozwód rodziców wyzwalają poczucie zagrożenia.

<sup>9</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 230.

Każdy z nas nosi dziedzictwo własnego dzieciństwa. Nawet jeżeli metody wychowawcze stosowane przez naszych rodziców nam nie odpowiadały, często zachowujemy się podobnie. Nie lubiliśmy pewnych reakcji opiekunów, np. krytyki, a mimo to ujawniamy tego typu zachowania wobec naszych dzieci. Często sięgamy po wzorce proponowane w telewizji. W realistycznych sytuacjach trudno jest zachować spokój i rozsądek. Nie wszystkie problemy można łatwo i szybko rozwiązać, tak jak to pokazuje się w niektórych programach edukacyjnych. Każdy ma prawo do przeżywania różnych stanów emocjonalnych – od wściekłości po smutek, do popełniania błędów, ale niezbędne jest dążenie do kontroli określonych zachowań, do zmieniania się, aby stawać się coraz lepszym rodzicem, lepszym nauczycielem. Trzeba dokładnie rozważyć, kiedy pozwolić dziecku na samodzielność, a kiedy warto zachować ostrożność. Należy wypracować takie formy oddziaływań, zapewnić takie warunki, które dadzą mu poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie zapewnią możliwość rozwoju. Niezbędne jest towarzyszenie dziecku i udzielanie właściwego wsparcia tak, aby poradziło sobie z sytuacjami trudnymi, właściwie kształtowało własną tożsamość.

**Słowa kluczowe:** rozwój emocjonalny, czynniki zakłócające rozwój, zaburzenia emocjonalne u dzieci

**Keywords:** emotional development, disturbing factors of the emotional development, emotional disorders of children

**Streszczenie:** Artykuł obejmuje problematykę rozwoju emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Zwrócono tu uwagę na różne zagrożenia, które niesie XXI w. dla prawidłowego funkcjonowania dziecka. Omówiono również objawy niektórych zaburzeń emocjonalnych, które są konsekwencją działających stresorów, oraz sposoby oddziaływań terapeutycznych.

**Abstract:** The article concerns the problems of children's emotional development in preschool and early school age. The attention has been paid to the various threats which twenty-first century carries for the proper functioning of the child. Moreover some of the symptoms of emotional disorders that are the consequence of acting stressors and ways of therapeutic interventions have been discussed.

**dr Maria Kocór**

Uniwersytet Rzeszowski

## **NAUCZYCIEL - REFLEKSYJNY PRAKTYK TEACHER - A REFLEXIVE PRACTITIONER**

Współczesna pedagogika domaga się, by nauczyciel był „refleksyjnym pedagogiem”, „nauczycielem myślącym”, by „rozwiązywał problemy”, podejmował decyzje”, „nauczał refleksyjnie”, by był „nauczycielem badaczem”. Jest to niezwykle trudne wymaganie, gdyż doświadczenie pedagogiczne obfituje w napięcia i sprzeczności, jakie wynikają pomiędzy wolnością i kontrolą, bezpieczeństwem a zagrożeniem, pomiędzy Ja a inni, między dobrem a złem, tym, co realne, a tym, co idealne, pomiędzy interesem jednostki a interesem zbiorowym<sup>1</sup>.

### **Wprowadzenie**

Filarem każdego systemu edukacji jest zawsze nauczyciel. To on jest głównym inicjatorem i koordynatorem działań edukacyjnych odpowiedzialnym za ich efekty i jakość. W związku z tym na nauczycielu spoczywa obowiązek tworzenia optymalnych warunków nauki i rozwoju uczniów oraz doskonalenia własnego warsztatu pracy za pomocą zmian mikrosystemowych, które ma wprowadzać w swojej szkole i klasie. Ze względu na wciąż zmieniające się potrzeby i oczekiwania społeczne konieczne jest też ogólnie, całościowe zmienianie oświaty poprzez tzw. reformy szkolne. Z dokonаныmi i wciąż dokonującymi się zmianami w edukacji, jak i poza edukacją wiążą się nowa rola i zadania, które spoczywają na szkole i nauczycielach. Niewątpliwie jednak efekty wprowadzanych zmian i jakość usług edukacyjnych są uwarunkowane postawami i stylami nauczycielskiego myślenia. Im bowiem nauczyciel będzie bardziej świadomy merytorycznej potrzeby zmian, tym jego gotowość będzie większa. Będzie też dążył do ciągłego rozwijania kompetencji, stając się gwarantem powodzenia reform szkolnych oraz zmian oddolnych w postaci nowatorstwa pedagogicznego.

Te i inne ważne argumenty przemawiają za tym, aby jakość rodzimej edukacji oprzeć na mądrych, świadomych, autonomicznie i krytycznie myślących,

---

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 25.

kompetentnych, twórczych nauczycielach. Noszą oni miano **refleksyjnych praktyków**, którzy nie tylko posiadają szeroką wiedzę – ogólną, merytoryczną i pedagogiczno-psychologiczną, ale mają ukształtowane umiejętności i postawy istotne w pełnieniu swej ważnej roli zawodowej i społecznej.

Podejmując rozważania nad autonomicznie i krytycznie myślącym nauczycielem, który poprzez refleksję nad praktyką staje się zaangażowany w prorozwojową zmianę, gotowy do ustawicznej pracy nad sobą i doskonalenia warunków zewnętrznych, w pierwszej kolejności nakreślona zostanie sylwetka polskiego nauczyciela – jego zadania i kompetencje, a następnie cechy refleksyjnego praktyka. Na tej podbudowie został sformułowany wniosek, że istotnym, choć wciąż mało uświadamianym problemem edukacji jest brak emancypacji myślenia i działania oraz instrumentalizm jej głównych podmiotów z wiodącą rolą samego nauczyciela, tzw. **adaptacyjnego technika**. Argumenty tej tezy zawarłam w rozważaniach.

### Charakter pracy i zadania nauczyciela

Zadania nauczyciela wynikają z potrzeb i oczekiwań społecznych wobec szkoły jako instytucji społecznej. W obecnym czasie mają one zmienny i otwarty charakter. Można mówić o czynnościach stale towarzyszących pracy nauczyciela, jak też o zadaniach wciąż zmieniających się i trudnych do bliższego sprecyzowania z uwagi na zmieniające się potrzeby dzieci i młodzieży oraz problemy edukacyjne, jakie przyszło mu rozwiązywać. Złożoność zadań nauczyciela oddają słowa A. Janowskiego: „Nauczyciel, gdy chce naprawdę być dobry, szybko orientuje się, że stoją przed nim ogromne zadania. Aby dobrze uczyć, musi być jakoś zaakceptowany, by być akceptowanym – musi wyrobić sobie pewien styl komunikowania się z klasą, by się kontaktować – trzeba uczniów zrozumieć, by ich rozumieć – trzeba ich poznać”<sup>2</sup>. Realizacja tej trudnej roli wymaga zatem: empatii, otwartości i elastyczności.

Ogółem do najszerszej grupy zadań nauczyciela należą:

- planowanie i organizacja procesów: kształcenia, wychowania i opieki,
- komunikacja, współdziałanie i współpraca z innymi podmiotami szkoły i środowiska,
- kontrola pracy i postępów pracy uczniów oraz własnej,
- diagnozowanie zjawisk i sytuacji wychowawczych, potrzeb i problemów uczniów,
- ulepszanie warunków pracy, wprowadzanie zmian i innowacji,
- działalność na rzecz środowiska, kompensowanie braków, udzielanie pomocy itp.,
- doksztalcanie, samokształcenie i samokształtowanie się nauczyciela.

---

<sup>2</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

Zadania nauczyciela opisuje szeroko C. Banach, dzieląc je na siedem grup. Są to<sup>3</sup>:

- zadania przygotowawcze: pisanie konspektów, programów nauczania, planów pracy wychowawczej, wypełnianie dokumentów, przygotowanie metodyczne i merytoryczne,
- zadania wychowawcze obejmujące: realizację lekcji wychowawczych, współpracę z uczniami i innymi podmiotami szkoły, organizowanie wycieczek, imprez kulturalnych itp.,
- zadania dydaktyczne, do których należą: poprawa zeszytów, sprawdzianów, wykonywanie i dobór pomocy naukowych, przygotowanie uczniów do konkursów i olimpiad,
- zadania opiekuńcze takie jak: rozpoznawanie oraz diagnozowanie warunków i sytuacji życiowej uczniów, troska o ich rozwój fizyczny i zdrowie,
- współpraca ze środowiskiem: angażowanie się i uczniów w prace społeczne, udział w uroczystościach oraz imprezach organizowanych przez organizacje pozaszkolne,
- samokształcenie: doskonalenie warsztatu pracy, udział w kursach, szkoleniach itp.,
- zadania gospodarczo-administracyjne: wyposażenie, dbałość o wystrój klas oraz dyżury.

Zatem należy przyjąć, że najważniejsze rodzaje zadań nauczycieli to<sup>4</sup>:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się poprzez aktywność praktyczną i poznawczą,
- wpływanie na postawy i zachowania uczniów oraz wspieranie ich rozwoju,
- opieka nad wychowankami, udzielanie im pomocy i wsparcia,
- współpraca z rodziną, instytucjami edukacji ustawicznej oraz środowiskiem lokalnym,
- ocenianie i sprawdzanie osiągnięć szkolnych uczniów, przewyższanie niepowodzeń,
- organizowanie pracy własnej, planowanie rozwoju oraz awansu zawodowego.

Tak więc zadaniami nauczyciela są: przekazywanie uczniom wiedzy, kształtowanie umiejętności i wartości moralnych oraz motywowanie do uczenia się przez całe życie. Aby skutecznie je realizować, nauczyciel powinien wykazać się: dobrym przygotowaniem, chęcią podnoszenia kompetencji zawodowych, zaangażowaniem we własny rozwój i osiąganie sukcesów<sup>5</sup>. Ważne, aby nauczyciel potrafił dokonywać samokontroli i samooceny: wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań, bo tylko świadomy własnych możliwości i ograniczeń będzie

<sup>3</sup> C. Banach, *Cechy osobowości nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1995, nr 3, s. 14–20; tenże, *Pedagodzy o oświacie i wychowaniu*, Warszawa 1989, s. 62.

<sup>4</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. III, red. E. Różycka, Warszawa 2004, s. 549–550.

<sup>5</sup> C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 17–18.

aktywny i efektywny<sup>6</sup>. Dlatego wciąż powinien zadawać sobie pytanie: W jakim stopniu udało mi się zrealizować zadania, co wymaga korekty, a co wsparcia? Jak wypełniam swoje obowiązki i zadania? Jakie są moje mocne i słabe strony? Jakie mam relacje z: uczniami, rodzicami, współpracownikami? Co zależy ode mnie, a co od innych? Świadomość potrzeby stawiania tych i innych pytań oraz poszukiwania nań odpowiedzi na drodze własnych doświadczeń i praktyki może tylko autonomiczny w myśleniu i działaniu, z poczuciem zamiłowania i pasji, moralny i odpowiedzialny nauczyciel. Kim jest zatem **refleksyjny praktyk** i jakie należy przypisać mu cechy oraz jakie powinien posiadać kompetencje? To pytania, na które będę poszukiwać odpowiedzi w dalszych rozważaniach.

### Nauczyciel – refleksyjny praktyk – cechy i kompetencje

Z uwagi na wciąż zmieniające się potrzeby i oczekiwania społeczne oraz warunki, w jakich przyszło funkcjonować szkole, nauczyciel nie może być tylko wykonawcą cudzych decyzji, ale powinien działać świadomie i odpowiedzialnie. Na nic bowiem nie zdadzą się luksusowe budynki i bogato wyposażone sale, jeśli nauczyciel nie będzie:

- stawiał na dobro i interes uczniów,
- poczuwał się do odpowiedzialności za jakość świadczonych usług,
- identyfikował się z zawodem, dostrzegał jego problemy i poszukiwał rozwiązań,
- odnawiał swoich sił sprawczych i nieustannie pracował nad sobą,
- wyciągał wniosków na przyszłość z własnych niedociągnięć i błędów,
- rozpoznawał potrzeb i oczekiwań, możliwości i zagrożeń uczniów,
- wrażliwy i krytyczny, dyskutował z wynikami badań i teorią, prowadził eksperymentów i na podstawie obserwacji i działań praktycznych budował nową wiedzę,
- współpracował z podmiotami szkoły i środowiska w tworzeniu optymalnych warunków rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych,
- wykraczał poza ustalone granice swoich zawodowych powinności i zadań,
- wolny w myśleniu i działaniu, kompetentny i gotowy do zmian w sobie i w innych ludziach.

Ustawiczną refleksję nad praktyką gwarantują nauczyciele o postawach krytyczno-emancypacyjnych, które cechuje **antyfundamentalistyczny styl myślenia o edukacji**<sup>7</sup>. Są to nauczyciele poszukujący, twórczy i kreatywni, którzy

---

<sup>6</sup> M. Kocór, *Nauczyciel w warunkach przemian oświatowych – postawy, zadania, kompetencje*, [w:] *W dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym doby współczesnej*, red. K. Barłóg, Jarosław 2012.

<sup>7</sup> Bliżej opisuje go: E. Rodziewicz, *Szkoły myślenia w edukacji*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń – Poznań 1994.



posiadają nie tylko kompetencje realizacyjne, a więc znają zasady, metody i środki działania oraz umiejętności posługiwania się nimi, ale przede wszystkim rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, refleksyjnego jej doświadczania, czyli kompetencje zwane przez R. Kwaśnicę<sup>8</sup> interpretacyjnymi, na które składają się: empatia, zdolność do samorefleksji, krytycznej analizy uwarunkowań własnej pracy i rozumienia świata. To nauczyciele kierujący się zarówno w myśleniu, jak i w działaniu filozofią interpretacyjną, kreatywną i emancypacyjną, pozwalającą na dokonywanie zmian i tworzenie lepszego ładu. Poddają oni refleksji swoje funkcjonowanie, rolę edukacji, a w niej szkoły. Koncentrują głównie uwagę na strukturze własnych przekonań, które określają sposób ich myślenia i działania. Studiują swój „warsztat pracy” oraz przyjmowane założenia i osiągnięte rezultaty. Analizują zdobyte tą drogą doświadczenia i zmieniają swój sposób bycia nauczycielem<sup>9</sup>. Tacy nauczyciele noszą miano **refleksyjnych praktyków** jako osób krytycznie myślących, wykorzystujących: wiedzę, umiejętności, postawy oraz doświadczenie i krytyczną nad nim refleksję dla ciągłego wzbogacania praktyki oraz siebie. Jest to postawa: racjonalizatorstwa, nowatorstwa i twórczości pedagogicznej. Krytyczna refleksja polega na: analizowaniu doświadczeń z przeszłości, wyciąganiu z nich konstruktywnych wniosków i budowaniu systemu wartości w życiu zawodowym oraz ustalaniu, które z działań podjętych w przeszłości doprowadziły do osiągnięcia założonych celów, a które zakończyły się porażką.

Mimo że pojęcie „refleksyjny praktyk” wprowadził D. Schön<sup>10</sup>, w polskim piśmiennictwie można się spotkać z różnymi jego określeniami. Zwykle podaje się, że jest nim nauczyciel, który pracuje poprzez autorefleksję i otrzymywane informacje zwrotne, studiuje i bada swój warsztat pracy, analizuje doświadczenia i wyciąga z nich konstruktywne wnioski, a tym samym zyskuje nową wiedzę, którą wykorzystuje w doskonaleniu warsztatu pracy, zmienianiu postaw i zachowań uczniów. Wyróżnia się **refleksję w toku działania** i **refleksję nad działaniem**. Pierwsza z nich jest „dynamicznym i transformatywnym procesem, swoistą spiralą myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania i rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw”<sup>11</sup>. Myśleniem takim nauczyciel obejmuje własne postępowanie i stany emocjonalne, zachowania uczniów oraz zgodność uzyskiwanych efektów z oczekiwaniami. Natomiast refleksja nad działaniem to rodzaj namysłu nad swoim postępowaniem, jest bardziej pogłębiona i wszechstronna. D. Schön przestrzega przed

<sup>8</sup> R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 298–300.

<sup>9</sup> R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. W. Prokopiuk, Białystok 1998, s. 219.

<sup>10</sup> D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, London 1987.

<sup>11</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 14.

jednakowym podejściem do pewnych doświadczeń, gdyż mają one za każdym razem inny charakter. Dla takiego nauczyciela wiedza jest dynamiczna, inspiruje go do działań, dlatego wciąż poszukuje i korzysta z nowości. Jest zawsze na czasie. To autonomiczny poszukiwacz wiedzy i taką postawą zaraża uczniów. Jest osobą aktywną, w tym, co robi, odnajduje radość – jego filozofia życiowa napawa optymizmem. Cechuje go: intelektualna ciekawość, obiektywność, intelektualny sceptycyzm i uczciwość intelektualna, a także szacunek dla cudzych myśli, opinii i poglądów, otwartość na kompromis, systematyczność i upór w dążeniu do celu oraz zdecydowanie<sup>12</sup> i odpowiedzialność, które rozwija u uczniów.

Z refleksyjnym praktykiem wiąże się postawa **transformatywnego intelektualisty**<sup>13</sup>: rzetelnie wykształconego, samodzielnie myślącego, definiującego i rozwiązującego wciąż pojawiające się nowe problemy, zaangażowanego na rzecz prorozwojowej zmiany oraz budującego w innych ludziach te kompetencje. Tylko podczas aktywnego angażowania się w rozwiązywanie pojawiających się trudności nauczyciele mogą stać się zdolni do krytycznego myślenia i aktywnego poszukiwania potrzebnej w tym celu wiedzy dzięki posiadaniu postaw krytyczno-emancypacyjnych zakładających niezgodę na dalsze trwanie kryzysu, podejrzliwość wobec zabobonu nauki pozytywnej, gotowej i niezmiennej, by edukacja, a w niej szkoła, stały się katalizatorem, a nie inhibitorem zmian i postępu. Choć dziś pożądana jest krytyczność myślenia, badania wykazują, że większość nauczycieli cechuje postawa adaptacyjna, wycofywania się<sup>14</sup> i fundamentalistyczny styl myślenia<sup>15</sup> odznaczające się biernością i unikaniem odpowiedzialności, konformizmem i oportunistycznym, niemocą i wyuczoną bezradnością, afirmacją zastanej rzeczywistości, działaniami pozornymi itp.

Można uznać myślenie krytyczno-emancypacyjne nauczycieli za symptom pojawiania się zaawansowanych faz rozwoju zawodowego, moralnego (rozumienia i działania) i twórczego przekraczania roli. „Wskaźnikiem zaawansowania w rozwoju jest malejące zapotrzebowanie na stymulację oraz zewnętrzną pomoc w rozumieniu świata i podejmowaniu działania”<sup>16</sup>. Zatem w zaawansowanym rozwoju działanie nauczycieli nie jest odpowiedzią na oczekiwania (sterowanie) otoczenia, ale wyrazem rozumienia siebie i świata. Zgodnie ze stadiami rozwoju zawodowego występowanie postaw krytyczno-emancypacyjnych u nauczycieli świadczy o wkroczeniu w **fazę postkonwencjonalną**, która wiąże się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą, jej twórczym wykorzystaniem w dążeniu do emancypacji z zastanych

<sup>12</sup> D. Elsner, *Zostań refleksyjnym praktykiem*, „Szkoła Zawodowa” 1998, nr 4.

<sup>13</sup> Termin ten wprowadził w ramach pedagogiki krytycznej H. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Westport 1993.

<sup>14</sup> *Nauka demokracji*, red. J. Radziewicz, Warszawa 1995.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> R. Kwaśnica, dz.cyt., s. 301.

konwencji. Na tym etapie rozwoju nauczyciel sam opracowuje koncepcję rozumienia rzeczywistości i sposoby postępowania. Krytyczne rozumienie świata i związane z nim twórcze działania nauczycieli wymagają więc „złamania” konwencji poprzez badanie jej uzasadnień, przekraczanie przepisu roli i budowanie własnej definicji zawodu nauczyciela. Zatem uzasadnieniem roli zawodowej nauczyciela jest tożsamość autonomiczna jako najwyższy rozwojowo rodzaj samorozumienia, na którego poziomie interpretacja obowiązków zawodowych jest samodzielną próbą przełożenia wartości uniwersalnych na zobowiązania i upoważnienia moralne, jakie nauczyciel ma wobec: ucznia, społeczeństwa i siebie<sup>17</sup>.

Podsumowując, można powiedzieć, że refleksyjny praktyk to nauczyciel, któremu towarzyszy: nieustanna refleksja nad praktyką – nad tym, co robi, w jakich warunkach działa, jakie stosuje metody, czy są one skuteczne, jakie odnosi rezultaty, jakie napotyka przeszkody, jakie ma dokonania, a jakie niedobory, jakie popełnia błędy, jak je korygować i nad czym musi jeszcze popracować. Towarzyszy mu **badanie w działaniu** oraz **działanie w badaniu**. Takiego nauczyciela charakteryzuje krytyczny stosunek do rzeczywistości, którą racjonalnie ocenia, dostrzegając merytoryczną potrzebę zmian. To nauczyciel twórczy, który wciąż poszukuje zmian i ulepszeń w swojej pracy. Identyfikuje napotykanne problemy i wspólnie z uczniami je rozwiązuje, stawia wysokie wymagania uczniom i sobie samemu, korzysta z szerokich źródeł wiedzy i weryfikuje ją w różnych sytuacjach. Dla refleksyjnego praktyka wiedza jest niezwykle dynamiczna, stąd uczenie się traktuje on jako proces badawczy. Tacy nauczyciele są zdolni do demaskowania mitów pracy szkoły, jej ukrytego programu i dysfunkcji. Krytyczna postawa i obiektywizm nauczycieli w ocenianiu pracy szkoły, świadomość jej ułomności i pragnienie tworzenia bardziej funkcjonalnego ładu wyzwala ją w nich optymistyczne podejście do zmian, które mogłyby zaspokoić ich osobiste dążenia i cele.

Dlatego też nauczyciel – refleksyjny praktyk<sup>18</sup>:

- motywuje uczniów do samodzielnej nauki i pracy nad sobą, stymuluje ich aktywność,
- stawia wysokie wymagania wobec uczniów, rozwija ich twórcze myślenie,
- jest partnerem w dyskusji, ale też rozumiejącym opiekunem dzieci i młodzieży,
- pobudza uczniów do autonomicznego, racjonalnego, krytycznego myślenia, odwagi działania,
- preferuje styl uczenia się oparty na postawie badawczej, współdziałaniu i współpracy,

<sup>17</sup> Tamże, s. 304; M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006, s. 89–95.

<sup>18</sup> M. Kocór, *Nauczyciel ucznia zdolnego. Adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista?*, [w:] *Uczeń zdolny w rodzinie i w szkole*, red. W. Błażejowski, C. Lewicki, E. Szal, Jarosław 2011, s. 164–165.

- realizuje zróżnicowany program nauczania w odniesieniu do indywidualnych cech uczniów,
- stosuje zróżnicowane metody, formy i środki kształcenia dostosowane do ich potrzeb,
- poszukuje wciąż nowszych i lepszych rozwiązań na podstawie refleksji nad praktyką,
- zachęca do samooceny, merytorycznego osądu postępowania innych,
- potrafi słuchać cierpliwie i z uwagą, poważnie traktuje wątpliwości, pytania uczniów,
- liczy się z ich zdaniem i opinią, wysłuchuje ich propozycji, pomysłów,
- stwarza okazję do praktykowania wiedzy, wdrażania twórczych pomysłów i rozwiązań,
- pomaga przezwycięzać stres i frustracje, uczy konstruktywnych sposobów reakcji na stres,
- jest obiektywny i sprawiedliwy w ocenianiu, merytorycznie uzasadnia swoje opinie,
- nagradza i promuje odwagę myślenia i działania, ich nieszablonowość,
- jest kierownikiem, doradcą, ale i partnerem ucznia w uczeniu się i nabywaniu doświadczeń, a nie przekazicielem raz danej do przyswojenia, obiektywnej i wciąż niezmiennej wiedzy,
- rozwija: motywację poznawczą, otwartość na nowe idee, pomysły i potrzebę osiągnięć uczniów, skłonność do wybierania niestandardowych rozwiązań i zdolność krytycznej ich analizy,
- uczy tolerancji dla odmiennych myśli, poglądów, postaw i zachowań uczniów,
- kształtuje gotowość uczniów do podejmowania ryzyka, bycia niezależnym, zdolność krytycznego selekcjonowania i rozumienia wiedzy pochodzącej z różnych źródeł,
- zachęca i motywuje do poszukiwania nowych sposobów uczenia się i samokształtowania.

Jak dotąd, nie ma zamkniętej listy zadań i cech refleksyjnego praktyka, dlatego też należy stawiać na: autonomię, zaangażowanie, dojrzałość i odpowiedzialność, wewnętrzną motywację, emancypacyjne i krytyczne, twórcze i kreatywne postawy. Dzięki nim nauczyciel będzie: kompetentnie kierował rozwojem uczniów, doskonalił swoją pracę, siebie i innych uczestników szkoły oraz realizował się w zawodzie. Z przykrością jednak należy stwierdzić, że szkoły wyższe nie kształtują wśród kandydatów do nauczycielskiego zawodu postawy refleksyjnego praktyka. Jest to spowodowane nawykami wyniesionymi z poprzedniego systemu i **pedagogiką władztwa edukacyjnego**, w której prym wiedzie nauczanie frontalne, rzadko ma miejsce samodzielne dochodzenie do wiedzy, analizowanie i interpretowanie tekstów i wyników badań naukowych, krytyczny namysł nad praktyką szkolną i oświatową.

## Wnioski

Analiza literatury naukowej na temat nauczyciela – refleksyjnego praktyka prowadzi do sentencji, że jest to osoba autonomicznie, krytycznie myśląca o praktyce edukacyjnej, którą tworzy i doskonali.

Jakie zatem kompetencje powinniśmy kształtować wśród przyszłych nauczycieli, aby byli krytyczni, aktywni i kreatywni, a przede wszystkim odpowiedzialni, aby rozwijali krytyczną refleksję nad praktyką? Zapewne muszą być oni gruntownie wyposażeni w bazowe kompetencje, na które składają się: wiedza, umiejętności i cechy osobowości ułatwiające rozumienie świata i swojej w niej roli, motywujące do ulepszania warunków pracy i rozwoju.

Wykorzystanie wiedzy – ogólnej, merytorycznej i psychologiczno-pedagogicznej – w praktyce wiąże się z umiejętnościami kompetentnego nauczyciela, do których należą: umiejętności komunikacyjne, organizacyjno-kierownicze i społeczne. Jednak kompetencje są uwarunkowane postawami i osobowością nauczycieli. Są to ich cechy: subiektywne, moralne i kreatywne. Bez postaw emancypacyjnych, krytycznych i kreatywnych nie są możliwe: wspieranie w rozwoju uczniów oraz samokształtowanie nauczyciela. Ugruntowywanie nauczycielskich kompetencji umożliwi doświadczenie praktyczne i krytyczna nad nim refleksja. Można je potraktować jako czwarty element kompetencji refleksyjnego praktyka.

Z tego więc względu rozwijane kompetencje zawodowe nauczycieli zawierają w sobie ważny komponent, jakim jest **doświadczenie praktyczne**, a **krytyczna nad nim refleksja** jest warunkiem i zarazem instrumentem rozwoju posiadanej wiedzy, umiejętności i cech osobowości kompetentnego nauczyciela. Tylko za ich pomocą może wciąż stawać się lepszy, sprawniejszy i efektywniejszy, przekonany do swych działań, świadomy i odpowiedzialny. Wymogiem koniecznym kształcenia refleksyjnych praktyków jest więc odchodzenie od odtwórczego myślenia na rzecz autonomii, podmiotowości, krytyczności i kreatywności. Jednak nawet ustawowe zagwarantowanie nauczycielom autonomii i podmiotowości w szkole nie uruchomi ich aktywności innowacyjnej i twórczej, jeśli instytucje edukacji nauczycielskiej nie będą przygotowywać kandydatów do tego zawodu w ramach pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej, edukacji: podającej, komunikatywnej, twórczej i poszukującej, otwierającej nowe horyzonty myślenia, powodującej odwagę działania, otwartość na zmiany rozwojowe. Konieczne jest zatem kształcenie nauczycieli według założeń edukacji krytyczno-kreatywnej przygotowującej ich do obiektywnej i racjonalnej oceny otaczającej rzeczywistości, ciągłości zmian, które na stałe weszły w nasze życie, oraz poszukiwania twórczych inicjatyw i zaangażowania w zmienianie świata na lepszy, bardziej przyjazny ludziom i ich rozwojowi.

Na zakończenie przytoczę kilka opinii przyszłych nauczycieli-wychowawców, których poprosiłam o napisanie odpowiedzi na pytanie: „Co to znaczy myśleć

jak pedagog?” Inspiracją podjęcia przeze mnie w latach 2012–2013 takich badań wśród studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego była słynna książka B. Śliwerskiego<sup>19</sup>, który podejmuje trudny temat świadomości, postaw i refleksji pedagogicznej, gdyż na nich opiera się działanie skierowane na dobro drugiego człowieka. Dlatego też studenci uznali, że myśleć jak pedagog to przede wszystkim: mieć na uwadze potrzeby wychowanków, wczuwać się w ich sytuacje życiowe, akceptować ich takimi, jakimi są, szanować ich godność i wolność, nie generalizować, ale rozumieć i wspierać, pomagać w sytuacjach trudnych, wydobywać z nich to, co najlepsze i najpiękniejsze, swój zawód traktować jako powołanie, mieć chęć i zapał do zmian i zarażać nimi innych.

**Słowa kluczowe:** szkoła i nauczyciel, postawy i style myślenia nauczycieli, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista, kompetencje i rozwój zawodowy nauczycieli, zmiana nauczycielskiego kształcenia

**Keywords:** school and teacher, teachers' attitudes and styles of thinking, reflexive practitioner, transformative intellectual, teachers' competences and professional development, changes in teacher training

**Streszczenie:** Rozważania na temat kompetentnego nauczyciela, tzw. refleksyjnego praktyka, zostały oparte na krytycznej analizie literatury naukowej i własnych przemyśleniach, od lat bowiem prowadzę badania nad szkołą i nauczycielem – ich rolą, problemami, kompetencjami. Jednak w obliczu dokonujących się przemian edukacyjnych, społecznych i kulturowych rola, funkcje, zadania i kompetencje nauczyciela mają wciąż otwarty i dynamiczny charakter. Dlatego kompetentny nauczyciel to ten, który posiada szeroką wiedzę i różne umiejętności adekwatne do określonych obszarów działań oraz postawy, które im będą sprzyjać. Niezmiernie cenne w pracy nauczyciela jest też doświadczenie i namysł nad praktyką, dzięki którym będzie on gotowy podejmować nowe zadania i wyzwania oraz ustawicznie się rozwijać. Tak rozumiany kompetentny nauczyciel nosi miano refleksyjnego praktyka i mimo że jest on bardzo ceniony i pożądanym, to bardziej można go traktować jako życzenie, postulat niż efekt nauczycielskiego kształcenia. Konieczne są zatem: działania eliminujące dawne nawyki i przyzwyczajenia oraz zmiana systemu edukacji przyszłej i czynnej zawodowo kadry pedagogicznej w szkołach.

**Abstract:** Deliberations on the subject of competent teachers, known as reflexive practitioner have been based on the critical analysis of scientific literature. I have been conducting researches on schools and teachers – their roles, problems, competences for many years. However, facing the educational, social and cultural changes, the role, functions, tasks and competences of teachers still have open and dynamic nature. Accordingly, a competent teacher is the one who possesses wide knowledge and various skills adequate to specific areas of action and attitudes which favour them. Their experience and reflection over practice are extremely crucial in their work, thanks to them teachers may be able to undertake new tasks and challenges and develop themselves continuously. Such competent teachers are called reflexive practitioners and despite the fact that they are greatly respected and welcome, they can be treated more as wishes and postulates than the effect of teacher training. Accordingly, actions eliminating old habits and customs are indispensable, except the change of educational system concerning the future and active teachers and educators at schools is crucial.

---

<sup>19</sup> B. Śliwerski, dz.cyt.



**dr Sławomira Pusz**

Uniwersytet Rzeszowski

## **KOMPETENCJE NAUCZYCIELA KLAS I-III - REFLEKSYJNEGO PRAKTYKA I PROFESJONALNEGO ARTYSTY**

COMPETENCES OF A TEACHER OF GRADES I-III -  
AS A REFLEXIVE PRACTITIONER AND PROFESSIONAL ARTIST

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stanowi pierwsze ogniwo edukacji, której zadaniem jest spełnianie wielu ważnych zadań dydaktycznych, kształcących i wychowawczych. Uwzględniając swoistość dziecięcej psychiki, optymalny system nauczania początkowego powinien umożliwiać maksymalną integrację organizacyjną, metodyczną, treściową i wychowawczą procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wymaga zatem dobrze wykształconej i uświadomionej kadry nauczycielskiej<sup>1</sup>. Przemiany społeczno-oświatowe wymagają od nauczyciela oprócz standardowych kompetencji wciąż nowych umiejętności, wiedzy i dyspozycji, aby mógł on sprostać coraz szerszym wymaganiom stawianym mu przez nadzór pedagogiczny, rodziców, uczniów i własne dążenie do samorozwoju.

### **Kompetencje nauczyciela – analiza pojęcia**

*Słownik języka polskiego* definiuje pojęcie kompetencji jako „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”<sup>2</sup>. I. Adamek w tekście *Kształcenie nauczycieli edukacji zintegrowanej* przytacza definicję kompetencji jako „umiejętności transferu wiedzy do nowej sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzania innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne dla efektywnej współpracy z kolegami”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> P. Kowolik, M. Pindera, *Niezbędne umiejętności do wykonywania zawodu nauczyciela klas I-III w dochodzeniu do mistrzostwa w świetle badań*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 1.

<sup>2</sup> *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1994, s. 977.

<sup>3</sup> I. Adamek, *Kształcenie nauczycieli edukacji zintegrowanej*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.D. Szymański, Warszawa 2003



W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele typologii kompetencji nauczycielskich. H. Hammer<sup>4</sup> proponuje podział kompetencji nauczyciela na trzy grupy: specjalistyczne, dydaktyczne, psychologiczne. Autorka twierdzi, że o ile pierwsze dwie grupy są nieodłącznym elementem pracy nauczyciela i stawiają go w szeregu m.in. nauczycielami, o tyle ostatnia grupa czyni z niego fachowca w swojej dziedzinie.

K. Denek<sup>5</sup> podzielił kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na 3 grupy:

- interpretacyjne – związane z ustawiczną aktualizacją, doskonaleniem i konstruktywną krytyką wiedzy ogólnej (metodycznej i merytorycznej) – nauczyciel powinien być innowatorem prezentującym w działaniu refleksyjne doświadczenie,
- autokreacyjne – związane z tworzeniem własnej wiedzy pedagogicznej, prowadzeniem badań naukowych łączących się z doskonaleniem własnej działalności edukacyjnej,
- realizacyjne – odnoszące się do realizacji celów i wartości edukacyjnych ukierunkowanych na podmiot i przedmiot oddziaływań pedagogicznych, czyli na ucznia, grupę uczniów, klasę szkolną.

W cytowanym uprzednio tekście I. Adamek<sup>6</sup> można znaleźć następującą klasyfikację kompetencji nauczycielskich:

- kompetencje prakseologiczne – planowanie, organizowanie, realizacja, kontrola i ocena procesów edukacyjnych,
- kompetencje komunikacyjne – skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych,
- kompetencje współdziałania,
- kompetencje kreatywne – innowacyjność i niestandardowość działań nauczyciela,
- informatyczne – sprawne korzystanie z technologii informacyjnych,
- kompetencje moralne – nadrzędne wobec poprzednich; stanowią o etyce działalności nauczyciela.

Bardzo obszerny rejestr kompetencji współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej przedstawia P. Kowolik w artykule *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej*<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania – poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 25.

<sup>5</sup> K. Denek, *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście jego twórczości*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczyk, Kraków 1996, s. 36.

<sup>6</sup> I. Adamek, dz.cyt.

<sup>7</sup> P. Kowolik, *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, [w:] *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, red. M.T. Michalewska, Katowice 2003, s. 24–25.

Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>8</sup> określają kompetencje nauczycieli dotyczące wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, opanowania języka obcego, technologii informacyjnych, emisji głosu oraz wiedzy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy.

Wiedza, którą powinien opanować nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, musi obejmować swym zakresem zagadnienia związane z rozwojem człowieka we wszystkich aspektach, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. Istotna dla nauczyciela jest także wiedza dotycząca właściwego przebiegu komunikacji interpersonalnej i społecznej, aby właściwie wypełniał on podstawowe funkcje wychowawcze, opiekuńcze i dydaktyczne, oraz znajomość procesów powodujących zaburzenia komunikacji. Niezbędnym elementem jest znajomość teorii wychowania i kształcenia ujętej w perspektywie filozofii, kultury oraz najnowszych osiągnięć biologii, medycyny i psychologii. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę o podmiotach edukacji – dziecku i rodzinie, a także wpływie oddziaływań wychowawczych rodziny na funkcjonowanie dziecka-ucznia w początkach edukacyjnej kariery, rozumieć procesy zachodzące w środowisku rodzinnym i szkolnym oraz uwarunkowania wzajemnych relacji. W trakcie studiów przyszli nauczyciele powinni zdobyć wiedzę z zakresu podstaw pedeutologii oraz bezpieczeństwa i higieny pracy w klasach I–III. Znajomość specyficznej dla edukacji wczesnoszkolnej metodyki, w tym zasad, procedur, efektywnych metod oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, również tych niezbędnych w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stanowić będzie bazę do kształtowania pedagogicznych predyspozycji.

Umiejętności konieczne w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej to: obserwacja i diagnoza dzieci, ocena sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, właściwa analiza i interpretacja oraz wykorzystywanie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w celu określenia motywów, którymi kierują się uczniowie w swych działaniach. Kompetentny nauczyciel powinien umieć wykorzystać wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii oraz metodyki w celu planowania oraz doboru efektywnych strategii działań dydaktyczno-wychowawczych. Niezbędną umiejętnością jest zdiagnozowanie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, opracowanie wyników obserwacji, sformułowanie wniosków i zaleceń do pracy, a także dobranie procedur i metod stymulujących ich rozwój. Dobrze przygotowany nauczyciel potrafi pracować z grupą, indywidualizować zadania, dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości dzieci (również tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Istotnym zadaniem będzie uczenie radzenia sobie z problemami oraz przygotowanie uczniów do dalszego, bardziej samodzielnego kształcenia. Bardzo ważne w pracy nauczyciela są umiejętności komunikacyjne, szczególnie dostosowanie wypowiedzi do możliwości

---

<sup>8</sup> Rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

dzieci, porozumiewanie się z rodzicami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, konstruowanie dobrej atmosfery dla wzajemnej komunikacji w klasie. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien posiadać umiejętności kierowania grupą klasową – podejmować i wyznaczać zadania, ale także współdziałać z rodzicami, innymi nauczycielami, pracownikami instytucji, z którymi szkoła współpracuje. Powinien umieć organizować środowisko w celu jak najbardziej efektywnej działalności wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej. Ważną umiejętnością będzie analiza własnego działania, modyfikowanie go do aktualnych potrzeb wynikających z szybko zmieniającej się rzeczywistości oraz podejmowanie działań innowacyjnych. Nauczyciel powinien umieć zaprojektować i konsekwentnie wdrażać plan własnego rozwoju zawodowego.

Kompetencje społeczne obejmują swym zakresem rozwój osobistej wiedzy i umiejętności, refleksję nad własnymi działaniami pedagogicznymi oraz stałe dążenie do samorozwoju. Przekonanie o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań w środowisku społecznym, aktywność oraz wytrwałość w organizowaniu indywidualnych i zespołowych działań są konsekwencją utożsamiania się z rolą zawodową nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Profesjonalizm przejawiający się m.in. świadomością istnienia etycznego wymiaru diagnozy i oceny uczniów oraz stałością przygotowywania się do działań opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych w połączeniu z przestrzeganiem zasad etycznych w pracy zawodowej powinien cechować nauczyciela – refleksyjnego praktyka.

Wraz z szybko rozwijającymi się technologiami informacyjnymi (IT) kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej także w tym zakresie powinny się rozszerzać zarówno w wymiarze wiedzy, jak i przede wszystkim umiejętności jej wykorzystania. Nauczyciele klas I–III powinni umieć stosować w praktyce techniki informacyjno-komunikacyjne (TIK) do tworzenia tekstów, przetwarzania informacji, posługiwania się grafiką prezentacyjną, wykorzystania komputera jako narzędzia konstruowania pomocy dydaktycznych. Znajomość technologicznych zastosowań informatyki w korzystaniu z usług sieci informacyjnych dla pozyskiwania i przetwarzania informacji jest kompetencją niezbędną dla kreatywnego, dobrze przygotowanego do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Standardy kształcenia w zakresie emisji głosu określają kompetencje nauczyciela jako wiedzę o funkcjonowaniu i patologii narządu mowy oraz wykształcone prawidłowe nawyki posługiwania się narządem mowy. Nauczyciel klas I–III powinien także posiadać niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna.

Kompetencje nauczycieli określone w standardach kształcenia stają się wyznacznikami do konstruowania planów studiów i programów kształcenia przez uczelnie kształcące nauczycieli. K. Denek<sup>9</sup> podkreśla potrzebę takiego kształcenia

---

<sup>9</sup> K. Denek, dz.cyt., s. 44.

refleksyjnych nauczycieli, aby mogli oni odpowiedzieć na pytania nie tylko, czego uczyć, jak uczyć, ale również dlaczego uczyć.

Profesjonalizm nauczycieli to wypadkowa procesu i organizacji kształcenia oraz zaangażowania studentów w czasie edukacji, a także stałego, systematycznego doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności już w trakcie pracy zawodowej. J. Uszyńska-Jarmoc<sup>10</sup> określa kompetencje nauczyciela jako sprawność zawodową, którą charakteryzują takie cechy jak: skuteczność, korzystność, ekonomiczność, niezawodność i wydajność. Sprawność zawodowa jest podstawowym warunkiem twórczości w pracy nauczyciela, a jej wyznacznikiem jest stopień realizacji celów edukacyjnych.

### **Kształcenie na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne realizowanej w ramach projektu**

Pierwszym etapem kształtowania kompetencji nauczycielskich są studia pedagogiczne realizowane zgodnie z wymogami procesu bolońskiego w dwustopniowym systemie 3 + 2 (pierwszy stopień – studia licencjackie dające uprawnienia nauczycielskie, i drugi stopień – magisterskie studia uzupełniające). Specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne realizowana w ramach projektu „Nauczyciel – refleksyjny praktyk i profesjonalny artysta” to pierwszy 3-letni okres kształcenia pozwalający studentom na uzyskanie kwalifikacji zawodowych w zakresie dwóch specjalności: nauczyciela przedszkola i nauczyciela klas I–III. W założeniach projektu współfinansowanego przez Unię Europejską postawione były cele podwyższenia studentom kompetencji mających ułatwić im wejście na rynek pracy. Studenci zgodnie z założeniami powinni uzyskać większe umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz podnieść sprawność posługiwania się specjalistycznym językiem angielskim w zakresie pedagogiki. Zaplanowano również poszerzenie wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie diagnozowania potrzeb i rozwoju dzieci przedszkolnych oraz uczniów klas I–III, rozwijania twórczych możliwości dziecka, jego rozwoju intelektualnego i artystycznego, a także efektywnego planowania i realizacji współpracy z rodzicami.

Już na etapie rekrutacji dzięki egzaminowi praktycznemu z logopedii wykluczono z grona kandydatów osoby z zaburzeniami mowy. Egzamin praktyczny z plastyki pozwolił na przyjęcie osób o pewnych predyspozycjach i uzdolnieniach dotyczących wrażliwości plastycznej, umiejących operować barwami, posiadających podstawowe umiejętności rysunkowe. Dokonano również selekcji w zakresie umiejętności muzycznych, badając walory głosowe kandydata, jego słuch muzyczny i poczucie rytmu, czyli elementarne uzdolnienia ułatwiające pracę na pierwszym

---

<sup>10</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 93.

etapie edukacji oraz stanowiące bazę do kształcenia nauczyciela sprawnie prowadzącego muzykę w klasach I–III. O przyjęciu na tę specjalność decydowały tradycyjnie wyniki uzyskane przez studentów na egzaminie maturalnym.

Plan studiów na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne był konstruowany zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli z 2004 r. zawartymi w rozporządzeniu MENiS<sup>11</sup>, ale część przedmiotów przewidzianych do realizacji dodano, rozszerzając tym samym kompetencje przyszłych nauczycieli i ułatwiając realizację zadań stawianych przed nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Przedmioty w planie studiów zostały pogrupowane w bloki kształcenia ogólnego, kierunkowego, podstawowego i specjalistycznego. Podstawą rzetelnego przygotowania do pełnienia roli nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej dla studentów tej specjalności było zrealizowanie 2235 godzin zajęć dydaktycznych obejmujących też 120 godzin praktyk śródrocznych. Praktyki te umożliwiają zweryfikowanie wiedzy zdobytej podczas zajęć uniwersyteckich w rzeczywistych warunkach szkolnych z możliwością nie tylko obserwacji nauczycieli klas początkowych czy studentów prowadzących lekcję, ale również wspólnego analizowania przebiegu tych zajęć. Obecność i wsparcie nauczycieli akademickich w trakcie praktyk pozwalają studentom na korzystanie z wiedzy i doświadczenia metodyków, ułatwiają planowanie, realizację oraz ewaluację zajęć lekcyjnych.

Oprócz praktyk śródrocznych plan studiów przewidywał realizację dwóch trzytygodniowych praktyk ciągłych. Pierwsza tura praktyk ciągłych obejmowała poznanie przedszkola jako placówki opiekuńczo-wychowawczej oraz funkcjonowania dzieci uczęszczających do poszczególnych grup wiekowych w przedszkolu. Kolejne praktyki ciągłe obejmowały poznanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas edukacji wczesnoszkolnej oraz funkcjonowania ucznia na pierwszym etapie szkolnym.

Trudno autorytatywnie wyrokować o wiedzy studentów, która powinna mieć przełożenie na kompetencje zawodowe w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Pewnym wyznacznikiem zdobytej podczas studiów wiedzy mogą być oceny uzyskane na egzaminie bądź oceny z zaliczenia ćwiczeń. Zawsze jednak mogą one budzić wątpliwości – na ile narzędzia sprawdzające poziom wiedzy są obiektywne i standaryzowane, w jakim zakresie wynik egzaminu nie jest przypadkowym efektem różnorodnych czynników – specyfiki egzaminu, samopoczucia zdającego, konstrukcji pytań itp. Istotne znaczenie dla procesu kontroli wiedzy i umiejętności studentów będzie miało podejście nauczyciela akademickiego do jakże istotnego elementu kształcenia, jakim jest właśnie ocena. W zakresie wymagań stawianych studentom przez prowadzących zajęcia nie bez znaczenia jest to, czy w ocenie nauczyciela akademickiego ważniejsza będzie znajomość przez studenta szczegółów, faktów, czy też umiejętność myślenia i rozwiązywa-

---

<sup>11</sup> Rozporządzenie MENiS z 7 września 2004 r. dotyczące standardów kształcenia nauczycieli na studiach wyższych.

nia problemów. Ważkim elementem mającym wpływ na uzyskiwane przez studentów wyniki jest również atmosfera panująca podczas egzaminu, rzutująca na efekt końcowy w postaci oceny. Inne skojarzenia i wnioski nasuwają się podczas analizy ocen pojedynczych osób zdających egzamin, nieco inne, gdy analizie poddane zostaną oceny zdobyte przez cały studiujący rocznik – ich analizowanie nie uprawnia w pełni do snucia refleksji na temat wiedzy, jaką będą prezentować studenci już jako przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej; może być jednak przyczynkiem do przewidywań odnośnie do kompetencji, zwłaszcza gdy przeanalizuje się te oceny w szerszym kontekście, tj. osiągnięć całej grupy.

Studenci specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne w trakcie dotychczasowej nauki uzyskali globalnie stosunkowo wysokie oceny zarówno z przedmiotów teoretycznych, jak i praktycznych. Niższe, aczkolwiek też wysokie oceny, uzyskali z psychologii ogólnej (3,9 z ćwiczeń i 3,8 z egzaminów), teoretycznych podstaw kształcenia (odpowiednio 3,8 i 3,5), wprowadzenia do pedagogiki (odpowiednio 4 i 4,4), biomedycznych podstaw rozwoju (4,3) czy z pedagogiki społecznej (4,3) oraz z literatury dla dzieci (odpowiednio 3,9 i 4,1).

### **Kompetencje przyszłych nauczycieli – studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne**

W standardach kształcenia wyróżnione zostały kompetencje dotyczące wiedzy, umiejętności, interakcji społecznych, opanowania języka obcego, technologii informacyjnych, emisji głosu oraz wiadomości z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy.

Wiedzę związaną z rozwojem człowieka we wszystkich aspektach rozwoju studenci zdobyli, realizując przedmioty: biomedyczne podstawy rozwoju, psychologia ogólna, socjologia ogólna. Szeroko reprezentowany był blok przedmiotów kształtujący studencką wiedzę na temat wychowania i kształcenia, począwszy od historii myśli pedagogicznej i wprowadzenia do pedagogiki, poprzez teoretyczne podstawy kształcenia, teoretyczne podstawy wychowania, do pedagogiki społecznej i pedagogiki wczesnoszkolnej. Wiedza i umiejętności z zakresu procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego kształtowane były na zajęciach z socjologii wychowania, psychologii rozwoju i wychowania oraz komunikacji interpersonalnej. Studenci podczas realizacji treści programowych z przedmiotów: diagnozowanie rozwoju dziecka oraz praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych mieli możliwość zdobycia podstawowej wiedzy dotyczącej specyfiki funkcjonowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz umiejętności diagnostycznych pozwalających na rozpoznanie sytuacji tychże uczniów. Umiejętności zdobyte w ramach tych przedmiotów pozwolą przyszłym nauczycielom na indywidualizację zadań względem uczniów oraz dostosowywanie metod i treści kształcenia do możliwości każdego dziecka.



Kompetentnemu nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej niezbędna jest bardzo rozległa wiedza merytoryczna ze względu na szeroki wachlarz tematyczny realizowany przez jednego nauczyciela w ramach edukacji zintegrowanej. W zakresie takiego przygotowania studenci uczęszczali na następujące przedmioty: podstawy edukacji językowej, podstawy edukacji matematycznej, podstawy edukacji przyrodniczej, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna w wymiarze 210 godzin. Merytoryczne przygotowanie uzupełniały takie przedmioty jak: literatura dla dzieci, gry i zabawy ruchowe, taniec z elementami choreografii. W obszarze ostatnich dwóch wymienionych przedmiotów wiedza stanowi element zakresu treściowego, podczas gdy dominują umiejętności potrzebne nauczycielowi do realizacji przedmiotu wychowanie fizyczne czy przygotowanie inscenizacji. Wiedzę i umiejętności metodyczne studenci zdobywali na zajęciach z metodyki edukacji językowej, metodyki edukacji matematycznej, metodyki edukacji przyrodniczej, metodyki edukacji muzycznej, metodyki edukacji plastycznej. Uzyskane, stosunkowo wysokie oceny z tych przedmiotów (4,4 średnia ocen z ćwiczeń i egzaminu z metodyki edukacji językowej; odpowiednio 4,4 i 4,6 z metodyki edukacji matematycznej; 4,3 oraz 5 z metodyki muzyki i plastyki) mogą być wskaźnikiem kompetencji w zakresie nauczania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Kompleksowe spojrzenie na proces kształcenia w klasach I–III, wykorzystywanie wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki i psychologii pozwoli przyszłym nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej na poprawne analizowanie oraz interpretowanie różnorodnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Kompetencje z zakresu projektowania, planowania oraz doboru efektywnych strategii działań dydaktyczno-wychowawczych i ewaluacji edukacji w klasach początkowych można było uzyskać w ramach przedmiotów: kształcenie zintegrowane, konstruowanie programu kształcenia, ewaluacja procesu kształcenia. Studenci tej realizowanej w ramach projektu specjalności mieli możliwość rozszerzyć zakres umiejętności na dodatkowych, nieobowiązkowych warsztatach prowadzonych przez specjalistów praktyków. Podczas dziesięciogodzinnych warsztatów z logopedii studenci zdobyli podstawy wiedzy logopedycznej i mieli możliwość poznania warsztatu pracy logopedy. Realizowanie warsztatów teatralnych zaowocowało powstaniem spektakli dla dzieci prezentowanych przez studentów dzieciom przedszkolnym i szkolnym. Studenci od strony praktycznej poznali wybrane techniki teatralne, pracę reżysera, zasady tworzenia scenografii, a zdobyte doświadczenia będą mogli wykorzystać w przyszłej pracy nauczycielskiej. Trzecie z serii zajęć warsztatowych z pedagogiki zabawy pozwolą studentom animować prace nad wszechstronnym rozwojem dzieci, kierowaniem grupą w trakcie organizowania zabaw muzyczno-ruchowych oraz zrozumieć znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Należy przypuszczać, że kompetencje w zakresie opanowania języka obcego studentów kończących tę specjalność są stosunkowo wysokie. Język angielski jako jedyny język obcy był realizowany w wymiarze 150 godzin we wszystkich



grupach – w dwóch na poziomie średnio zaawansowanym i w jednej grupie na poziomie zaawansowanym. Uzyskane oceny, które oczywiście nie są miarą umiejętności, lecz pewną wypadkową między kompetencjami uczących się a filozofią oceniania oraz umiejętnością doboru przez nauczyciela testów sprawdzających poziom wiedzy i umiejętności, są stosunkowo wysokie. Dla wszystkich studentów niezależnie od poziomu zaawansowania średnia ocen z ćwiczeń wynosi 4,3, a z testu egzaminacyjnego 4,7.

Analizując kompetencje, jakie mógł uzyskać student w trakcie trzyletniej nauki w dziedzinie technologii informacyjnej, należałoby wziąć pod uwagę program studiów w tym zakresie oraz ewentualnie uzyskane oceny z przedmiotów przewidzianych do realizacji. Przedmiot technologie informacyjne ma na celu wyposażenie studentów w wiedzę i umiejętności dotyczące przetwarzania tekstów, korzystania z baz danych, pozyskiwania i przetwarzania informacji. Dodatkowe, bardziej już wyspecjalizowane przedmioty metodyczne jak: programy komputerowe wykorzystywane we wczesnej edukacji dziecka oraz projektowanie materiałów multimedialnych miały na celu zapoznanie studentów z programami multimedialnymi dla uczniów klas I–III i dla dzieci przedszkolnych, programami diagnostycznymi i stymulującymi rozwój dziecka oraz z projektowaniem materiałów multimedialnych wykorzystywanych w trakcie pracy nauczycielskiej. Oceny uzyskane przez studentów w ramach zaliczenia ćwiczeń warsztatowych są wysokie: z przedmiotu technologie informacyjne średnia, jaką uzyskali wszyscy studenci, wynosi 4,9; z przedmiotu projektowanie materiałów multimedialnych realizowanego na trzecim roku średnia ocen to 4,5.

Kompetencje społeczne rozumiane w standardach kształcenia<sup>12</sup> jako świadomość swojej wiedzy, potrzeba ciągłego doksztalcania i podejmowania wyzwań zawodowych zostały zbadane metodą sondażu poprzez ankietę, którą objęto 40 spośród 47 studentów tej specjalności. Prawie połowa badanych (19 osób) podejmuje dodatkowe formy kształcenia oprócz tych oferowanych w ramach studiów. Badani poszerzają swoją wiedzę oraz zdobywają umiejętności i certyfikaty na różnorodnych szkoleniach, kursach, m.in. wychowawców kolonii, animatora działań dzieci i młodzieży, biorą udział w konferencjach czy wykładach otwartych. Uczestniczą także w działalności prospołecznej – jako wolontariusze w akcjach charytatywnych, np. „Szlachetna Paczka”, WOŚP, organizowanych na Uniwersytecie „Mikołajkach” itp. Działają również na rzecz dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych takich jak dom dziecka czy przedszkole, aby podnieść własne umiejętności i mieć możliwość doskonalenia warsztatu nauczycielskiego. Część spośród badanych (15 osób) podkreśla chęć skonfrontowania wiedzy zdobytej na studiach z rzeczywistością wychowawczą, podejmując okazjonalną pracę z dziećmi (opiekunki do dzieci, wychowawcy kolonii) bądź niezarobkowo podejmując się opieki nad dziećmi w rodzinie czy placówkach opiekuńczych jako wolontariusze.

---

<sup>12</sup> Tamże.

## Podsumowanie

Analizując kompetencje zdobywane przez studentów pod kątem standardów kształcenia nauczycieli z 2012 r. określających wymagania względem wchodzących na rynek pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, można stwierdzić, że kompleksowe przygotowanie w toku studiów powinno zapewnić im właściwy start jako początkującym w zawodzie. Zwiększona liczba godzin przewidzianych w programie studiów, realizacja praktyk śródrocznych i ciągłych pozwala przypuszczać, że studenci tej specjalności zdobędą rzetelne podstawy do realizacji zadań stawianych nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Większość studentów deklaruje chęć kontynuowania nauki na studiach drugiego stopnia, co niewątpliwie pogłębi ich wiedzę i umiejętności zawodowe, a tym samym przyczyni się do poszerzenia ich kompetencji.

**Słowa kluczowe:** kompetencje, kształcenie, standardy kształcenia nauczycieli, przygotowanie do zawodu nauczyciela klas I–III

**Keywords:** competences, teaching, teacher's education standards, preparation to become an early school education teacher

**Streszczenie:** Artykuł *Kompetencje nauczyciela klas I–III – refleksyjnego praktyka i profesjonalnego artysty* ma na celu zaprezentowanie przygotowania do zawodu nauczyciela klas I–III studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne realizowanej w zakresie projektu współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Tekst zawiera analizę pojęcia „kompetencje” w rozumieniu teoretyków pedagogiki oraz w świetle rozporządzenia MNiSW z 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Standardy określają kompetencje nauczycieli dotyczące wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, opanowania języka obcego, technologii informacyjnych, emisji głosu oraz wiedzy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy. Ta sfera kompetencji przyszłych nauczycieli została przeanalizowana pod kątem realizowanego w ramach trzyletnich studiów licencyjnych planu studiów, uzyskiwanych przez studentów ocen z wybranych przedmiotów kształcenia oraz przeprowadzonej wśród studentów ankiety badającej kompetencje społeczne. Zawarte w podsumowaniu refleksje pozwalają przypuszczać, że studenci tej specjalności prezentują wysokie kompetencje zawodowe i są dobrze przygotowani do pełnienia funkcji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

**Abstract:** The purpose of the article *Competences of a teacher of grades I–III as a reflexive practitioner and professional artist* is to present preparation of I–III year students with early school education and pre-primary education specialties to become a teacher. The whole preparation is a project cofounded by European Union within Department for European Social Fund Management. Article contains competences analysis by theoretic pedagogies and regulation by the Minister of Science and Higher Education of 17 January 2012 on training standards for the teaching profession. Those standards define teacher competences in respect to knowledge, skills, social competences, foreign language skills, IT skills, voice production and last but not least health and safety regulations. Those competences of potential teachers were examined based on 3-year bachelor studies, grades received by students from certain subjects and analysis of questionnaire regarding social competences completed by students. Findings in summary shows that students with early school education and pre-primary education specialties have high professional competences and are well prepared to become an early school teachers.

**dr Alicja Kubik**

Uniwersytet Rzeszowski

**KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA NAUCZYCIELI  
EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION TEACHERS

**Wstęp**

Język, mowa i mówienie są przedmiotem analiz wielu dyscyplin, takich jak neurofizjologia, psycholingwistyka, etnolingwistyka, socjolingwistyka, językoznawstwo i inne, stanowiących dla pedagogiki znaczący punkt odniesienia. Rozwijanie umiejętności związanych z mówieniem wpisane jest w programy nauczania klas młodszych przede wszystkim jako wdrażanie ucznia do poprawnego i ścisłego wypowiedzania się w mowie. Pojawia się też wskazanie, by kształtować umiejętność formułowania wielozdaniowych wypowiedzi oraz wzbogacać, uściślać i urozmaicać słownictwo na dany temat. Inne obszary komunikacji słownej właściwie nie znajdują odzwierciedlenia.

Obserwacja zajęć w klasach młodszych dowodzi, że sytuacje komunikowania się, w jakich stawiany jest uczeń przez nauczyciela, nie sprzyjają wypowiedziom popartym „mową gestów i mimiki, mową ruchową [czyli taką], która jest właściwie prawdziwą mową społeczną dziecka”<sup>1</sup>. Co jest tego przyczyną? Jaką rolę odgrywa tu język nauczyciela, jego sposób komunikowania się z otoczeniem, czyli jego tzw. kompetencja komunikacyjna i językowa? Te i inne pytania stanowią przedmiot rozważań w niniejszym artykule.

**Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna**

Mówienie o umiejętnościach komunikacyjnych wymaga określenia istoty procesu komunikacji. Znaczące jest stwierdzenie Johna Fiskego, że „komunikacja należy do tego rodzaju ludzkiej aktywności, z której wszyscy zdają sobie sprawę, ale tylko nieliczni potrafią ją zadowalająco zdefiniować”<sup>2</sup>. Różne definicje ko-

---

<sup>1</sup> J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Lwów – Warszawa 1929, s. 96.

<sup>2</sup> J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999, s. 15.

munikacji zależą od teorii, z których ten proces się wywodzi. L. Grzesiuk rozumie proces komunikowania się jako wymianę pomiędzy uczestnikami interakcji zachowań werbalnych i niewerbalnych, które zawierają intencję przekazu oraz wspólne dla obu partnerów znaczenie<sup>3</sup>.

Komunikowanie się to relacja między jednostkami, dowolny kontakt, w którym percepcja implikuje świadome lub nieświadome przekazywanie myśli i porozumienie się. Jest to relacja pragmatyczna, która zachodzi w konkretnej sytuacji, w danym kontekście sytuacyjnym<sup>4</sup>. Jeżeli zachodzi między dwiema osobami, to mówimy o komunikacji interpersonalnej.

Umiejętność posługiwania się językiem wymaga przyswojenia reguł językowych, które umożliwiają jednostce wytwarzanie i rozumienie poprawnych gramatycznie zdań w znanym jej języku<sup>5</sup>. Owa kompetencja językowa, której opisem jest gramatyka danego języka, jest jednak niewystarczająca dla komunikowania się. Nie obejmuje bowiem konkretnych umiejętności, właściwości poznawczych i emocjonalnych człowieka posługującego się językiem w określonych sytuacjach społecznych. Badacze zwrócili uwagę, iż do porozumiewania się potrzebna jest ogólna wiedza, która umożliwia mówiącemu wytwarzanie gramatycznie poprawnych wypowiedzi charakteryzujących się odpowiednim odniesieniem do przedmiotu i kontekstu wypowiedzi. Efektywne uczestnictwo w komunikowaniu się zależy od kompetencji komunikacyjnej. Terminem tym określa się zdolność, która pozwala na osiąganie ważnych dla jednostki celów interakcyjnych w określonych kontekstach społecznych (np. rozmowa, lekcja, zabawa) za pomocą społecznych środków komunikacji: werbalnych i niewerbalnych<sup>6</sup>. Kompetencja komunikacyjna jest jedną z ośmiu kluczowych, przyjętych przez MEN w 1999 r., które traktuje je jako element przewodni procesu kształcenia<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> L. Grzesiuk, *Studia nad komunikacją interpersonalną*, Warszawa 1994, s. 14.

<sup>4</sup> M. Grochowska, *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I. Adamek, Kraków 2002, s. 25; por. Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.

<sup>5</sup> M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Warszawa 1989, s. 23.

<sup>6</sup> Tamże, s. 24.

<sup>7</sup> Osiem umiejętności kluczowych: 1) planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, przyjmowanie coraz większej odpowiedzialności za własną naukę; 2) skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentacja własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi, poprawne posługiwanie się językiem ojczystym, przygotowanie do publicznych wystąpień; 3) efektywne porozumiewanie się w zespole i praca w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, skuteczne działania na gruncie zachowania obowiązujących norm; 4) rozwiązywanie problemów w twórczy sposób; 5) poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, efektywne posługiwanie się technologią informacyjną; 6) odnoszenie do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków; 7) rozwijanie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań; 8) przyswajanie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych (za: R. Więckowski, *Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 1–2, s. 113–124).

M. Kielar-Turska proponuje złożone ujęcie kompetencji komunikacyjnej, do elementów której zalicza następujące zdolności i sprawności:

- wiedzę i umiejętności lingwistyczne, tj. kompetencję lingwistyczną, która warunkuje rozumienie i budowanie zdań poprawnych gramatycznie,
- umiejętności różnicowania sposobów mówienia w zależności od spostrzegania świata społecznego, czyli lingwistyczne zdolności funkcjonalne,
- umiejętności poznawcze, które pozwalają mówiącym poruszać się w przestrzeni znaczeń,
- umiejętności intencjonalnego realizowania wypowiedzi związane z emocjonalnymi i wolicjonalnymi właściwościami mówiących,
- umiejętności społeczne dotyczące uzgadniania płaszczyzny stosunku społecznego, czyli definiowania sytuacji mówienia,
- umiejętności interakcyjne wyrażające się w znajomości i stosowaniu reguł językowych i niejęzykowych, dotyczących nawiązywania i podtrzymywania interakcji,
- umiejętności kulturowe związane z uczestnictwem w obrzędach grupy zgodnie z obowiązującymi w danej grupie społecznymi normami i wartościami<sup>8</sup>.

Zgodnie z powyższym, kompetencja komunikacyjna nie decyduje o poprawności językowej wypowiedzi (ta zależy od kompetencji językowej), lecz o skuteczności komunikacyjnej, czyli efektywności porozumiewania się między ludźmi. Dziecko, przyswajając struktury językowe, równocześnie rozwija zdolności dostosowanego do sytuacji posługiwania się językiem. Pamiętać należy, że o ile kompetencja językowa dana jest każdemu człowiekowi, każdy zdolny jest do wykrycia reguł gramatycznych na podstawie słyszanych wypowiedzi, a następnie stosowania ich w tworzonych tekstach, o tyle kompetencja komunikacyjna nabywana jest w interakcjach społecznych<sup>9</sup>.

J. Porayski-Pomsta ujmuje kompetencję komunikacyjną jako wiedzę pozwalającą umiejętnie dostosować formę wypowiedzi do wszystkich części składowych każdej komunikacji językowej (nadawcy, odbiorcy, kodu oraz kanału przekazu)<sup>10</sup>. Tak rozumiana kompetencja komunikacyjna przejawia się w określonych sprawnościach komunikacyjnych. Są to:

- językowa sprawność komunikacyjna, polegająca na umiejętności budowania zdań gramatycznie poprawnych,
- społeczna sprawność językowa, tj. realizowanie społecznych ról językowych w procesie komunikacji, co polega na stosownym do możliwości

<sup>8</sup> M. Kielar-Turska, *Dziecko i komunikacja. Jak dziecko staje się kompetentne komunikacyjnie?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1999, nr 6, s. 323–330.

<sup>9</sup> Tamże, s. 324.

<sup>10</sup> J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1993, s. 9.

odbiorcy oraz funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie, wyborze środków językowych,

- językowa sprawność sytuacyjna, która polega na dostosowanym do sytuacji wyborze środków językowych,
- pragmatyczna sprawność językowa, czyli umiejętność realizacji celu rozmowy<sup>11</sup>.

### Język mówiony nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Język jest podstawowym środkiem kontaktów międzyludzkich, głównym narzędziem porozumiewania się ludzi między sobą, a także sposobem wyrażania myśli i uczuć. Wśród licznych prac poświęconych językowi mówionemu można wyodrębnić trzy typy. Pierwszy typ stanowią prace teoretyczne, porządkujące terminologię<sup>12</sup> oraz prace typologiczne, określające miejsce języka mówionego wśród odmian polszczyzny<sup>13</sup>. Drugi rodzaj reprezentują prace analizujące różne fragmenty polszczyzny mówionej, czyli zbiór względnie jednorodnych tekstów zarejestrowanych na taśmie magnetofonowej. Zaliczyć tu można m.in. opracowania K. Pisarkowej<sup>14</sup>, J. Ożdżyńskiego<sup>15</sup>, U. Żydek-Bednarczuk<sup>16</sup>. Trzeci typ prac to zbiory tekstów języka mówionego, przygotowane jako odrębne wydawnictwa<sup>17</sup>.

Celem niniejszych rozważań jest analiza najnowszych badań nad językiem nauczycieli klas młodszych, dotyczących ich mowy, sposobu konstruowania wypowiedzi, ich wiedzy językowej. Prowadzili je m.in. M. Zarębina<sup>18</sup>,

<sup>11</sup> Tamże, s. 10–12.

<sup>12</sup> J. Banach, *Sytuacja komunikacyjna rozmowy. Aspekty metodologiczne*, „Seria Semiotyczna IV” 1973, s. 45–51; R. Grzegorzczkova, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Język a kultura*, t. 4. Wrocław 1991, s. 11–19; S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

<sup>13</sup> H. Wróbel, *Uwagi teoretyczno-metodologiczne o badaniu odmian współczesnej polszczyzny*, [w:] *Współczesna polszczyzna i jej odmiany*, red. H. Wróbel, Katowice 1980, s. 9–17; D. Buttler, *Miejsce języka potocznego wśród odmian współczesnej polszczyzny*, [w:] *Język literacki i jego warianty*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1982, s. 17–28; J. Miodek, *Zróżnicowanie funkcjonalne języka*, [w:] tegoż, *Kultura języka w teorii i praktyce*, Wrocław 1983.

<sup>14</sup> K. Pisarkowa, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław 1975.

<sup>15</sup> J. Ożdżyński, *Mówione warianty wypowiedzi w środowisku sportowym*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979.

<sup>16</sup> U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu mowy potocznej*, Katowice 1994.

<sup>17</sup> W. Lubaś, *Teksty języka mówionego mieszkańców Górnego Śląska i Zagłębia*, t. 1, Katowice 1978; tenże, *Teksty języka mówionego mieszkańców Górnego Śląska i Zagłębia*, t. 2, Katowice 1980; B. Dunaj, *Wybór tekstów mieszkańców Krakowa*, Kraków 1979; M. Kamińska, *Wybór tekstów języka mówionego mieszkańców Łodzi i regionu łódzkiego. Generacja starsza, średnia i młodsza*, Łódź 1989, 1992.

<sup>18</sup> M. Zarębina, *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*, Wrocław 1985.



J. Wójtowiczowa<sup>19</sup>, E. Polański i H. Synowiec<sup>20</sup>, E. Putkiewicz<sup>21</sup>, B. Skowronek<sup>22</sup>, A. Gis<sup>23</sup> i K. Wojtczuk<sup>24</sup>.

W artykule pojawia się pojęcie „wychowanie językowe” rozumiane jako dbałość nauczycieli, rodziców, całego dorosłego społeczeństwa o kulturę języka młodych ludzi. Obejmuje ono zarówno stopień umiejętności poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem, jak też działalność zmierzającą do rozwijania znajomości języka i sprawności językowych<sup>25</sup>.

O skuteczności wychowania językowego, które powinno być prowadzone przy współdziałaniu rodziny, przedszkola i szkoły, decyduje przede wszystkim dobre przygotowanie językoznawcze i metodyczne nauczycieli oraz wysoki poziom ich kultury języka. Szczególne znaczenie ma to w przypadku dzieci przedszkolnych i uczniów klas początkowych, ponieważ znajdują się oni w tzw. fazie rezonansu; jest to okres wielkich osiągnięć językowych dziecka, o ile jego rodzice i wychowawcy dobrze spełniają swoje zadania.

Wzorem dla młodych ludzi jest niewątpliwie język dorosłych. Zobowiązuje to wychowawców, nauczycieli do samoobserwacji i refleksji nad własnym językiem. Kulturalna, staranna wymowa wychowawców przedszkolnych i szkolnych ułatwia pojmowanie treści, zachęca dziecko do uważnego słuchania. Dlatego też podstawowym wymaganiami, jakie stawia się wychowawcom językowym, jest ich poprawna, wyraźna, wyrazista wymowa. Przy ocenie wymowy kandydatów na nauczycieli powinno się brać pod uwagę m.in. takie elementy, jak: artykułowanie głosek, budowę, sprawność, ruchliwość narządów mowy (wargi, zgryz, język, zębie), głos, tempo mówienia, słuch, mimikę i gest towarzyszące mówieniu. Należy zwracać uwagę na takie cechy wzorowej wymowy, jak: energiczne artykułowanie dźwięków mowy ze stosownym napięciem mięśni, artykułowanie samogłosek o klarownej barwie przy odpowiednim rozwarciu zębów i właściwym ułożeniu warg, sprawna, wyraźna artykulacja spółgłosek i grup spółgłoskowych zapobiegająca daleko idącym upodobnieniom i uproszczeniom, starannie „wybrzmiewany” wygłos, „giętkość”, precyzja, wyrazistość artykulacji, która zapew-

<sup>19</sup> J. Wójtowiczowa, *O wychowaniu językowym*, Warszawa 1997.

<sup>20</sup> E. Polański, H. Synowiec, *Stan języka uczniów i nauczycieli*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.

<sup>21</sup> E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1990.

<sup>22</sup> B. Skowronek, *Akty mowy nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo)metody*, „Polonistyka” 1992, nr 6, s. 359–364.

<sup>23</sup> A. Gis, *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, „Polonistyka” 1995, nr 5, s. 295–300.

<sup>24</sup> K. Wojtczuk, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce 1996.

<sup>25</sup> F. Nowak, *Edukacja językowa*, t. 1–2, Bydgoszcz 1998; *Sprawności językowe*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków 1997.



nia dobrą słyszalność, do czego przyczynia się również staranna emisja głosu i zsynchronizowany oddech, brak regionalizmów, prawidłowa budowa narządów mowy, zadbane uzębienie, stosowne tempo mowy<sup>26</sup>.

Mimo tych postulatów zauważamy niestety spadek wymagań w stosunku do dźwiękowej strony wypowiedzi. Dotyczy to nie tylko nauczycieli, ale także speakerów telewizyjnych i radiowych, aktorów i polityków. Można zostać nauczycielem przedszkola, nauczania początkowego, sepleniąc czy źle wymawiając *r*, bo nie zwraca się uwagi na to, jaki wpływ ma wada wymowy nauczyciela na wychowanie językowe małych uczniów.

Słaba znajomość norm poprawnościowych oraz socjolingwistycznych uwarunkowań doboru środków językowych prowadzi do błędów w wypowiedziach. Jedynie niektóre z nich, np. anakoluty, elipsę, pronominalizację, można usprawiedliwić sytuacją mówienia, pośpiechem, zdenerwowaniem<sup>27</sup>. Większość bowiem błędów językowych nauczycieli jest rezultatem ich niekompetencji językowej i braku troski o formę wypowiedzi. Rażącoymi zjawiskami są tutaj:

- akcent paroksytoniczny w formach l. poj. i l. mn. trybu przypuszczającego oraz w l. i 2. os. l. mn. czasu przeszłego czasowników, a także wyrazów zapożyczonych zakończonych na *-ika*, *-yka*,
- realizacja nosowości głoski oznaczonej literą *ą* w wygłosie – w postaci *-om*, *-óm* (*idom*, *idóm*), *idoł*, a nawet *ido*; przed spółgłoskami zwartymi oraz *l,ł* obserwujemy skłonność do doliterowej, hiperpoprawnej wymowy *ę* (np. *będa* zamiast *bęnda*; *święty* zamiast *święnty*); ten wzorzec artykulatoryjny upowszechniają często nauczyciele klas I–III, kierując się intencją ostrzegania przed błędnym zapisem wyrazów,
- niestaranna, szybka wymowa uproszczeń w grupach spółgłoskowych (np. *trż*, *drż*, *strż*, *zdrż*) i nagłosowych grupach z *ł* po spółgłoskach zwartych,
- hiperpoprawność, np. wymowa *ostrzep* zamiast *oszczep*, *strzelny* zamiast *szczelny*,
- cechy wymowy regionalnej.

Interesujących spostrzeżeń dostarcza obserwacja słownictwa w wypowiedziach nauczycieli. Z badań statystycznych wynika, że liczbowy wskaźnik bogactwa leksykalnego w wypowiedziach mówionych nauczycieli klas początkowych jest niski – na listach frekwencyjnych są to hasła o najniższych rangach i najwyższych frekwencjach<sup>28</sup>.

Skuteczność kształcenia językowego w dużej mierze uzależniona jest od kompetencji językowej nauczyciela: jego wiedzy o systemie językowym współczesnej

<sup>26</sup> J. Wójtowiczowa, dz.cyt., s. 158–160.

<sup>27</sup> E. Polański, *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa 1982.

<sup>28</sup> E. Laskowska, *Próba charakterystyki słownictwa nauczycieli klas początkowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1989, t. 9, s. 122–149.

polszczyzny i różnych jej odmianach, znajomości zasad poprawnościowych, wrażliwości na błędy językowe, orientacji w trudnościach językowych młodzieży oraz ich źródłach, a także od przygotowania dydaktycznego oraz umiejętności organizowania współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w zakresie rozwijania sprawności wypowiedziania się uczniów, a w konsekwencji – ich kultury językowej<sup>29</sup>.

W systemie klasowo-lekcyjnym wypowiedzi nauczycieli zajmują ponad dwie trzecie jednostki lekcyjnej, dlatego wzorce językowe upowszechniane za ich pośrednictwem mogą dość szybko i bezwiednie utrwalić się w języku uczniów<sup>30</sup>. Najwięcej słów wypowiedzianych przez nauczycieli podczas lekcji przypada na instruktaż dydaktyczny (2070), następnym miejscem zajmuje słownictwo zbędne (1748), na trzecim pojawia się słownictwo fachowe (646), czwarte miejsce zajmują uwagi i upomnienia dotyczące uczniowskiego zachowania (504), piątą grupę stanowią imiona i nazwiska uczniów (209) i jako ostatnia grupa pojawia się słownictwo związane z formami grzecznościowymi (194). W każdej lekcji ponad 10% wszystkich jednostek leksykalnych stanowią te, które są całkowicie zbędne, a w przypadku nauczyciela nauczania początkowego zajmują one aż 46%<sup>31</sup>.

Manierą językową nauczycieli w nauczaniu początkowym jest segmentacja sylabiczna; w toku swej wypowiedzi nauczyciel prowokuje uczniów do dopowiadania części leksemu, który już powinien być im znany:

N. *Rozmowa dwu lub więcej osób to dia...*

U. *...log.*

N. *Tak, dialog.* (kl. III)

Segmentacja jest w zamyśle uczącego sposobem sprawdzenia operatywności wprowadzonych nazw oraz koncentracji uwagi uczniów na toku wypowiedzi. Wpływa jednak ujemnie na umiejętność budowania przez dzieci pełnych struktur składniowych, a także na zapamiętanie prawidłowej formy fonicznej dezintegrowanego w toku mówienia wyrazu.

Dość częstym zjawiskiem w klasach początkowych jest tzw. echo nauczycielskie<sup>32</sup>. Jest to nawiązanie przez uczącego do wypowiedzi ucznia, powtórzenie jej w nieco innej wersji językowej, która nauczycielowi wydaje się lepsza, dojrzalsza treściowo, zręczniejsza stylistycznie. W dyskursie szkolnym wyróżnia się następujące rodzaje echa:

Dośłowne powtórzenie wypowiedzi ucznia:

U. *List jest to pisemna wypowiedź, którą kierujemy do jakiejś osoby.*

N. *Słusznie, list jest to pisemna wypowiedź, którą kierujemy do jakiejś osoby.*

<sup>29</sup> E. Polański, S. Synowiec, dz.cyt., s. 897.

<sup>30</sup> M. Wosiński, *Współdziałanie nauczyciela z uczniami. Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*, Katowice 1978; E. Putkiewicz, dz.cyt.; B. Skowronek, *Akty mowy...*, dz.cyt.; A. Gis, dz.cyt.

<sup>31</sup> A. Gis, dz.cyt., s. 297.

<sup>32</sup> B. Tarczyńska, dz.cyt.

Częściowa akceptacja wypowiedzi uczniowskich i ostateczna kreacja definiowanego pojęcia przez nauczyciela:

U. *Historyjka obrazkowa to są same obrazki.*

N. *A dokładniej? Kto mi sprecyzuje, co to jest historyjka obrazkowa? Już wiemy, że są to obrazki, ale co musimy powiedzieć o tych obrazkach?*

U. *Obrazki bez słów.*

N. *Historyjka obrazkowa to takie opowiadanie przedstawione za pomocą obrazków.*

Wykorzystanie zjawiska synonimii (nauczyciel sugeruje uczniom posługiwanie się fachowymi terminami, wzbogaca ich słownictwo):

U. *To jest rozmowa zwierząt.*

N. *To jest dialog zwierząt.*

Rozszerzanie i precyzowanie wypowiedzi ucznia:

N. *Co to jest opis?*

U. *Opis to jest mówienie o tym, co widzimy.*

N. *Tak, opis ma zwykle zaznaczony, wyróżniony temat i dosyć szczegółowo charakteryzuje wygląd kogoś lub czegoś, np. jakiegoś przedmiotu.*

Dopowiedzenia i uzupełnienia wypowiedzi przez nauczyciela bywają często dla ucznia nużące, mimo że intencja uczącego jest inna: chodzi mu o utrwalenie wprowadzonych treści, doprecyzowanie terminologii, ułatwienie zapamiętania terminu przez wielokrotne użycie go w swojej wypowiedzi. Pozytywną funkcję owego echa upatrywać można w korekcy błędów i utrwalaniu poprawnych form językowych.

Odminną grupę stanowią pytania-bodźce, wypowiedzenia **dopingujące**, których zadaniem jest zachęcenie ucznia do zabrania głosu. K. Pisarkowa nazywa je „podgrzewającymi kanał od strony nadawcy”, np. „I co jeszcze widzieliście?”<sup>33</sup>.

W dyskursie lekcyjnym pojawiają się także całe **zespoły (kompleksy) pytajne**, w których mogą być skumulowane wypowiedzenia pytajne i wszystkie inne komunikacyjne typy wypowiedzi i wypowiedzeń, np. „Przypomnijcie, dzieci, jak nazwiemy rozmowę dwóch, trzech osób? Jak? Jak czytamy czytanekę z podziałem na role, to wtedy dwie czy trzy osoby występują w czytance i jak nazwiemy tę rozmowę? Proszę? No?”<sup>34</sup>. Zgrupowanie takich wypowiedzi wynika z chęci bycia możliwie dobrze zrozumianym, a także z potrzeby ułatwienia uczniowi sformułowania repliki.

Nawykiem językowym zakłócającym komunikatywność sformułowań są różne wtręty językowe: prawda, właśnie, po prostu, tutaj („Chciałeś chyba powiedzieć, że dialog to jest rozmowa dwóch osób, prawda”; „Po prostu, przebiśnieg oznacza wiosnę”), które dzieci, nieraz bezwiednie, przejmują.

<sup>33</sup> K. Pisarkowa, dz.cyt.

<sup>34</sup> M. Karwatowska, *Definicje w dyskursie lekcyjnym w klasach I-III*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 147-154.

Cechą nauczycieli klas niższych jest nadmierna ekspresywność języka, przejawiająca się w nadużywaniu deminutywów, np. „Otwórzcie wasze książeczki”, „Namalujcie słoneczko”, „Dam wam łatwiutkie ćwiczonko” itp. Takie zachowanie językowe wydaje się dzieciom sztuczne, spotyka się z ich dezaprobatą wyrażającą się m.in. w przekornym jakby używaniu przez niektórych uczniów form augmentatywnych, np. „Narysowałem wielgachne domisko”, „Mam nochal pomazany farbą”<sup>35</sup>.

Uczący ulegają także niepoprawnym konstrukcjom rozpowszechnianym za pośrednictwem środków masowego przekazu czy pism urzędowych, np. nie odmieniają nazwisk (książka dedykowana jest Jankowi Kruk, czy Marysi Fudala), nadużywają przyimka „na” w konstrukcjach, w których wymagany jest przyimek „w” (zajęcia na świetlicy, na szkolnej stołówce), posługują się rusezcizmem „za wyjątkiem”.

Język nauczyciela powinien być dla uczniów wzorem. Tymczasem badania wykazują, że wychowawcy w małym stopniu orientują się w problemach zróżnicowania odmian współczesnej polszczyzny, mają zatem trudności m.in. z odróżnieniem zjawisk dialektalnych w języku dziecka od indywidualnych cech (np. wad) jego wymowy.

Nauczyciele są zobowiązani do troski o poprawność językową swoich wypowiedzi i wypowiedzi uczniowskich, a w związku z tym do uwzględniania ćwiczeń słownikowych w zakresie wprowadzanej terminologii i wyjaśniania znaczeń wyrazów, wskazywania zakresu ich użycia. Aby mogli te zadania zrealizować, muszą dokonać własnego „bilansu fonetycznego”, zdawać sobie sprawę z poziomu aktualnej wiedzy językowej. Jest to szczególnie ważne na poziomie początkowego kształcenia językowego uczniów (przedszkole i klasy I–III), gdyż w tym okresie rozwoju dzieci najszybciej „wchłaniają” dobre i złe nawyki językowe swoich nauczycieli.

## Komunikowanie się w sytuacji szkolnej

Zachowania językowe uczniów na zajęciach uwarunkowane są poziomem kompetencji komunikacyjnej nauczycieli. Porozumiewanie się nauczycieli z uczniami na lekcji służy głównie osiągnięciu celów edukacyjnych, zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy, kształtowaniu logicznego myślenia i wartościowania, a równocześnie – jakby okazjonalnie – rozwijaniu sprawności wypowiadania się na różne tematy związane z daną dyscypliną wiedzy. Dominującą formą porozumiewania się jest rozmowa, którą można określić jako jednostronny dialog pozorny albo dialog dydaktyczny, gdyż inicjuje go i kieruje nim uczący, a reakcje uczniów sprowadzają

<sup>35</sup> E. Polański, S. Synowiec, dz.cyt., s. 901.

się głównie do odpowiedzi na pytania – polecenia nauczyciela, rzadko zaś – do współorganizowania działań lekcyjnych<sup>36</sup>.

W nauczaniu początkowym dominującą, często przecenianą, metodą pracy z uczniem jest pogadanka. W praktyce wygląda to tak, że nauczyciel często pyta, choć wie, że uczniowie też wiedzą (np. wprowadza literę, gdy część uczniów nie-źle czyta, zajmuje się monografią liczby, choć większość jego uczniów radzi sobie z działaniami na tej liczbie, pyta o sprawy banalne, doskonale dzieciom znane). Dlaczego więc nie należy przeceniać znaczenia pogadanki? Cechuje ją bowiem:

- słabe zróżnicowanie lingwistyczne – dzieci odpowiadają najczęściej jednym wyrazem, do czego skłania sposób formułowania pytań przez nauczyciela, który często porusza się w obszarze sformalizowanego i sztucznego, typowo szkolnego modelu składniowego,
- monotonia pragmatyczna – uczeń wypowiada się przede wszystkim po to, by uzyskać aprobatę nauczyciela,
- ubóstwo sytuacji społecznych wiążące się z monotonią pragmatyczną i z faktem przebiegu komunikacji przede wszystkim w kierunku nauczyciel – uczeń – nauczyciel przy dość sztywnych regułach pełnienia ról ucznia i nauczyciela; uczeń niezwykle rzadko ma możliwość instruowania nauczyciela, partnerskiej z nim zabawy, rozmowy z osobami o równej pozycji społecznej itp.,
- jednoznaczność kulturowa, która wynika zarówno z powtarzalności sytuacji szkolnych, jak też ze słabej otwartości polskiej szkoły na mniejszości narodowe, teksty pochodzące z odmiennych kultur i religii, przy jednoczesnej tendencji do eksponowania jednostronnej argumentacji (kolektywne wnioski, czarno-białe schematy bohaterów lektur itd.),
- dystans osobisty – wiąże się on z faktem znacznej izolacji treści szkolnych od realnego życia uczniów, ich doświadczeń i wiedzy osobistej<sup>37</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, stwierdzić możemy, że stosowanie pogadanki w sytuacji szkolnej nie sprzyja rozwojowi mowności dzieci.

Ciekawą propozycję zastąpienia w nauczaniu modelu przekazu modelem komunikacyjnym zgłosiła Dorota Gołębnik<sup>38</sup>. Model tradycyjny nauczania, w którym język wykorzystywano do transmisji gotowej wiedzy, a kompetencję

<sup>36</sup> B. Skowronek, *Problemy komunikacji dydaktycznej. Próba typologii aktów mowy w świetle pragmatyki językowej*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice 1998.

<sup>37</sup> D. Klus-Stańska, *Jak nie rozwijać mowności dzieci, czyli o tzw. pogadance szkolnej*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999, s. 24–28; por. też: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 86–87.

<sup>38</sup> D. Gołębnik, *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady wynika dla edukacji*, [w:] D. Gołębnik, T. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1999, s. 13–31.

komunikacyjną kształcono w oderwaniu od kontekstu, autorka proponuje zastąpić nauczaniem zwróconym w stronę języka. Do uczących kieruje następujące rady i sugestie:

- traktować język jako medium porozumiewania się i instrument myślenia,
- zamiast pozbawionych kontekstu analiz językowych prowadzić studia językowe zaczynające się w miejscu, w którym znajduje się uczeń, od posiadanej przez niego wiedzy językowej, zawsze w kontekście,
- prowadzić uczenie funkcjonalne, czyli akcentować osobiste znaczenie wiedzy i stosować zróżnicowane strategie, umożliwiające samodzielne przechodzenie od informacji do wiedzy,
- traktować język jako czynnik integrujący treści z różnych dziedzin wiedzy, korzystać z możliwości pracy i uczenia się w małych grupach, co wyzwała różnorodne procesy komunikacyjne oraz pozwala wykorzystywać wszystkie kanały przekazu informacji,
- stosować wiele materiałów edukacyjnych, zapewnić odpowiednie miejsce pracy oraz ułatwić dostęp do różnorodnych źródeł,
- w miejsce oceniania efektów końcowych stosować monitorowanie rozwoju ucznia, rozmawiać z nim o tym, czego się nauczył, oraz o tym, jak dochodził do określonej umiejętności.

Język nauczycieli w sytuacji lekcyjnej zdeterminowany jest przede wszystkim typami aktów mowy w szkolnej komunikacji językowej, wśród których dominują: a) akty sterujące (imperatywa): pytania, polecenia, wskazówki; b) akty orzekające (wyjaśnienia, pogadanki, nawiązania do wypowiedzi uczniowskich w formie tzw. echa nauczycielskiego); c) akty grzecznościowe (konwencjonalia): pochwały oraz upomnienia<sup>39</sup>. Kultura językowego obcowania przejawia się w repertuarze form adresatywnych, w sposobie formułowania poleceń, przestróg czy uwag krytycznych. W klasach początkowych, chcąc zniwelować dystans między nadawcą – nauczycielem a odbiorcami – uczniami, nauczyciele często używają zwrotów „kochane dzieci”, ale również form 3. osoby liczby pojedynczej w funkcji 1. osoby, mówiąc o sobie: „Pani wam teraz opowie...”, „Czy pamiętacie, o czym wam Pani mówiła...”. Ten nienaturalny, wręcz autokratyczny sposób mówienia stwarza niepotrzebny dystans między nauczycielem a wychowankami.

Ciekawym problemem językowym są pytania stawiane uczniom przez nauczyciela. Na podstawie analizy frekwencyjnej wypowiedzeń pytajnych stwierdzić należy, że nauczyciele nauczania początkowego stawiają najczęściej pytań protokolarnych<sup>40</sup>. Wyrażają one oczekiwania nadawcy na zidentyfikowanie czegoś, np. „Kto mi przypomni, co oznaczają zwroty «adresat», «nadawca»?”. Drugą grupę stanowią pytania koncepcyjne, które można zawrzeć w ramach polecenia „opisz obiekt”, np.

<sup>39</sup> B. Skowronek, *Akty mowy...*, dz.cyt., s. 359–364; M. Kawka, *Sposoby...*, dz.cyt., s. 169–177.

<sup>40</sup> B. Boniecka, dz.cyt., s. 67–135.



„Jak sobie zatytułujemy ten tekst?”. Pytania koncepcyjne wymagają od ucznia większej samodzielności, gdyż jest on zmuszony dokonać w oparciu o znane wiadomości pewnych zabiegów myślowych – analizy i syntezy, i innych form transformacji, aby dać wyczerpującą odpowiedź. Z pytaniami koncepcyjnymi spokrewnione są pytania referujące, sprowadzające się do formuły „opowiedz o obiekcie”. Należy je uznać za bardzo potrzebne, bo uczą dziecko oceniać, uzasadniać, dokonywać określonej selekcji wątków wypowiedzi, np. „Co przedstawia drugi obrazek?”.

Pytania, tak częste na zajęciach, są jednak przede wszystkim zadawane przez nauczycieli, co zdaniem badaczy, tłumii naturalną skłonność dzieci do ich stawiania<sup>41</sup>. Poza klasą pytają one chętnie, często i swobodnie. Wtedy same decydują o tym, co jest niejasne, wymaga wyjaśnienia, co je interesuje. Wyrazem spontanicznej aktywności dziecka są pytania stawiane w celu zainicjowania kontaktu z dorosłym oraz podtrzymania rozmowy. Pytania świadczą o kreatywnym użyciu języka przez dziecko. Strategie stosowane przez uczniów w celu podtrzymania kontaktu z dorosłym pozwoliły M. Ligęzie wyróżnić cztery poziomy porozumiewania się dziecka i dorosłego:

- I poziom porozumienia – podążanie dziecka w kolejnych pytaniach za dorosłym, oczekiwanie z jego strony pomocy w wyjaśnianiu znaczeń,
- II poziom – podawanie przez dziecko w kolejnych pytaniach informacji zwrotnych o wykorzystaniu danych zawartych w odpowiedzi dorosłego,
- III poziom – wykorzystanie przez dziecko niektórych wiadomości z odpowiedzi dorosłego, co stymuluje kolejne pytanie typu rozstrzygnięcia,
- IV poziom – formułowanie już w pierwszym pytaniu hipotezy rozwiązania jakiegoś interesującego dziecko problemu<sup>42</sup>.

Swoistością komunikacji szkolnej jest częste odwoływanie się do słowa mówionego. Odmiana języka ceniona w szkole to kod rozwinięty, z kompletnymi pod względem gramatycznym i znaczeniowym wypowiedziami zgodnymi z normami syntaktycznymi języka literackiego oraz niezależnymi od kontekstu. Skróty językowe, wypowiedzi eliptyczne, neologizmy, środki paralingwistyczne, komunikaty niewerbalne, czyli to, co cechuje język mówiony i jest bliskie dziecku, wydaje się pozbawione znaczenia. Przykładem nierespektowania w dyskursie szkolnym kompetencji językowych i pragmatycznych uczniów jest stosowana, zwłaszcza w pierwszych latach nauki, formuła metatekstowa „Powiedz to całym zdaniem”<sup>43</sup>. Budowane w zgodzie z ową regułą wypowiedzi rozpoczynane są od dosłownego powtórzenia ostatniej części pytania. Tymczasem konstrukcje

<sup>41</sup> E. Kochańska, *Dziecko jako pytający i pytany*, [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 59–70.

<sup>42</sup> M. Ligęza, *Rola pytań dzieci w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 200.

<sup>43</sup> M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 147; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, dz.cyt., s. 91–95.



te, które w intencji nauczyciela mają uczyć dzieci sprawnego posługiwania się językiem, są niezgodne z kompetencją językową, zarówno uczniów, jak i nauczycieli<sup>44</sup>. Wykorzystywane wyłącznie podczas lekcji, czyli w kreowanej przez nauczyciela rzeczywistości dydaktycznej, poza nią stanowią barierę w procesie porozumiewania się.

Konieczność kształcenia umiejętności porozumiewania się podkreślają autorzy zajmujący się zagadnieniami lingwistyki edukacyjnej. Zauważają, że dla rozwoju tej umiejętności znaczenie ma łączenie we współczesnej edukacji tradycyjnie uczonego czytania i pisanie z rozszerzonym programem, który obejmuje także umiejętność mówienia i słuchania. W kształceniu kompetencji komunikacyjnej nauczyciele powinni ukazywać dzieciom zarówno strukturę języka, jak i jego funkcje, a tym samym wskazywać na wielość stosowanych kanałów informacyjnych. Tymczasem wyniki badań nad aktywnością dzieci w wieku wczesnoszkolnym w sferze języka mówionego wskazują na niekorzystny przebieg procesu kształcenia<sup>45</sup>. Stwierdzone zahamowanie i deprecjonowanie ekspresji werbalnej może uniemożliwić rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów.

Podsumowaniem przedstawionych tu zagadnień dotyczących kształtowania kompetencji komunikacyjnej uczniów młodszych wydają się zasady prowadzenia przez dorosłych rozmów z dziećmi zaproponowane przez M. Ligęzę:

- „Słuchaj uważnie, o co pytają dzieci”.
- „Nie odpowiadaj, zanim dziecko nie skończy mówić”.
- „Bądź aktywnym uczestnikiem rozmowy, ale nie zapominaj, że to dziecko nią kieruje”.
- „Pamiętaj o przestrzeganiu zasad porozumiewania: odpowiedź ma mieć tylko tyle informacji, ile w tym momencie dziecko oczekuje; formułuj odpowiedź, odwołując się do sfery najbliższego rozwoju dziecka; bierz pod uwagę jego poziom kompetencji komunikacyjnej”.
- „Pamiętaj, to nie ty kończysz rozmowę, nie przerywaj jej bez konieczności”.
- „Okazuj szacunek dziecku, jego wiedzy i niewiedzy, sposobowi, w jaki myśli i rozumuje”.
- „Wspieraj w dziecku postawę poszukującego rozwiązań badacza”<sup>46</sup>.

**Słowa kluczowe:** kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej

**Keywords:** communicative competence, language competence, early childhood education teacher

<sup>44</sup> G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel w dialogu*, [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, dz.cyt.

<sup>45</sup> E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1996.

<sup>46</sup> M. Ligęza, *Jak odpowiadać na dziecięce pytania*, referat wygłoszony na IX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Rozwój człowieka w kontekście edukacji”, Tarnów 2000.

**Streszczenie:** Wzorem dla młodych ludzi jest niewątpliwie język dorosłych. Zobowiązuje to również nauczycieli, wychowawców do samoobserwacji i refleksji nad własnym językiem. Dotyczy to przede wszystkim wychowawców przedszkolnych i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej. Wyniki badań omówionych w artykule wskazują na spadek poziomu dźwiękowej strony wypowiedzi nauczycieli. Przyczyn tego faktu upatruje się w słabej znajomości norm poprawnościowych oraz socjolingwistycznych nie tylko wśród nauczycieli, ale także spikerów telewizyjnych i radiowych, aktorów i polityków. Skuteczność językowa w dużej mierze uzależniona jest od kompetencji językowej nauczyciela: jego wiedzy o systemie językowym współczesnej polszczyzny i różnic jej odmianach, znajomości zasad poprawnościowych, wrażliwości na błędy językowe, orientacji w trudnościach językowych dzieci oraz ich źródłach, a także od przygotowania dydaktycznego oraz umiejętności organizowania współpracy z nauczycielami innych przedmiotów w zakresie rozwijania sprawności wypowiadania się uczniów, a w konsekwencji – ich kultury językowej.

Nauczycieli, wychowawców, rodziców, całe dorosłe społeczeństwo obowiązuje dbałość o wychowanie językowe młodych pokoleń.

**Abstract:** It's doubtless that young people follow adults pattern of language. It obliges teachers and educators to self-observation and reflection over own language. At first it refers to pre-school educators and beginning classes of primary schools.

Results of researches talked over in this article point out the fall of level of the sound side of teachers' spoken language. Reasons of this fact are perceived in poor knowledge of puristical and sociolinguistic norms. This situation can be observed not only among the teachers, but also among TV and radio announcers, actors and politicians. Language efficiency largely depends on language competence of the teacher: his knowledge about the language system of modern Polish and its different forms, knowledge of puristical norms, sensibility on language errors, orientation in language difficulties of children and sources of that situation, and also from didactic preparation and skills of organization of cooperation with teachers of other subjects to develop students' efficiency of expressing themselves, and in consequence – their language culture.

Teachers, educators, parents, all adult society are obliged to care for language education of young generation.

**dr Bożena Dusza**

Uniwersytet Rzeszowski

**PEDAGOGICZNY WYMIAR WSPÓŁPRACY  
NAUCZYCIELA Z RODZICAMI**  
THE PEDAGOGICAL ASPECT  
OF A TEACHER'S COOPERATION WITH PARENTS

Jednym z zadań, jakie stawiane są wobec szkoły w zakresie jej funkcji opiekuńczo-wychowawczych, jest tzw. integracja pozioma<sup>1</sup>. W dużym uproszczeniu chodzi o ujednoczenie wpływów w obszarze oddziaływań różnych środowisk wychowawczych, a więc przede wszystkim szkoły i domu rodzinnego. Trudno wyobrazić sobie efektywne wychowanie i nauczanie w szkole bez wsparcia ze strony rodziców ucznia. Jak twierdzi M. Łobocki, „współdziałanie nauczycieli i rodziców jest jednym z istotnych czynników prawidłowego funkcjonowania szkoły i rodziny”<sup>2</sup>. Stąd też, pomimo że nie jest to zadanie łatwe, nauczyciel musi się z nim zmierzyć.

**O istocie współpracy z rodzicami – dlaczego jest niezbędna?**

Punktem wyjścia do organizowania współpracy pomiędzy nauczycielem a rodzicem jest dobro dziecka, to ono jest tym, z powodu czego ci dorośli ludzie się spotykają. Zasadniczą cechą współpracy nauczyciela z rodzicami jest podejmowanie różnych zadań w imię wspólnych, uzgodnionych celów.

Podstawowym celem współdziałania nauczyciela i rodziców jest dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniami<sup>3</sup>. Nie chodzi tutaj jedynie o „usprawnienie” tylko tych aspektów pracy wychowawczej, które dotyczą uczniów tzw. trudnych czy o specjalnych potrzebach edukacyjnych, każdy uczeń bez wyjątku wymaga zintensyfikowanego porozumienia na linii szkoła – dom, nawet uczeń wybitnie zdolny, o czym szkoła zdaje się niejed-

---

<sup>1</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 793.

<sup>2</sup> M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985, s. 7.

<sup>3</sup> Tamże, s. 17.

nokrotnie zapominać. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania nie będę charakteryzować problemów, z którymi spotykają się w szkole uczniowie zdolni. Nadmienię jedynie, że istnieje opisywany w literaturze tzw. syndrom nieadekwatnych osiągnięć (SNO)<sup>4</sup> wśród uczniów zdolnych, którzy wbrew potocznej opinii nie zawsze są uczniami „bezproblemowymi” i w związku z tym również wymagają ścisłej współpracy na linii szkoła – dom. Do typów współpracy nauczyciela z rodzicami uczniów zdolnych powrócę w dalszej części opracowania. Niebagatelne znaczenie dla efektywności wychowania i nauczania w szkole ma ujednoczenie norm w szkole i w domu. Pamiętać należy, iż nauczyciel i rodzic są dla ucznia osobami znaczącymi<sup>5</sup>. Siła modelowania wzrasta, jeśli podobne poglądy wyraża więcej niż jeden model. Stąd też zarówno nauczyciel, jak i rodzic muszą pamiętać o tym, że sami dla siebie są (powinni być) wsparciem w procesie wychowawczego wpływu na dziecko.

Szkoła powinna też stać się miejscem (od)budowania kapitału społecznego, którego źródłem są więzi i zaufanie społeczne. Obecnie mówi się o deficycie kapitału społecznego we współczesnym społeczeństwie polskim<sup>6</sup>. Deficyt ten wyraża się poprzez brak współpracy, brak zaangażowania, brak zaufania do siebie nawzajem i do instytucji życia społecznego. Pedagodzy, socjologowie upatrują w szkole miejsca odbudowania kapitału społecznego nadszarpniętego przez lata komunizmu w Polsce. Dlaczego kapitał społeczny, budowany chociażby poprzez zaangażowane kontakty pomiędzy nauczycielem a rodzicami, jest istotny, pokazują badania przeprowadzane przez Colemana w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku<sup>7</sup>. „Z serii badań nad wpływem kapitału społecznego na tworzenie kapitału ludzkiego (wiedza, umiejętności) wynika, że uczniowie z uboższych rodzin uczęszczających do szkół katolickich mają wyższe osiągnięcia w nauce niż ich rówieśnicy z rodzin lepiej sytuowanych uczęszczających do szkół prywatnych. Jego zdaniem zadecydowały tu silne więzi pomiędzy rodzicami i dziećmi, a także więź rodziców ze szkołą oraz przepływ informacji na temat dzieci między samymi rodzicami znającymi się nawzajem z racji wspólnego uczęszczania do kościoła. Podobną skuteczność uzyskiwały szkoły wyznaniowe prowadzone przez baptystów i żydów. (...) W ujęciu Colemana kapitał społeczny powstaje w relacjach między jednostkami i grupami, a nie dzięki samej jednostce, ma charakter dobra publicznego.

---

<sup>4</sup> W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańsk 2007, s. 109–127.

<sup>5</sup> O mechanizmie wpływu osób znaczących piszą m.in. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976; E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 1998.

<sup>6</sup> M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie...*, dz.cyt., t. 4, 2008, s. 206 i dalsze.

<sup>7</sup> Cyt. za: tamże, s. 208.

(...) Podstawą kapitału społecznego jest zaufanie do uczestników określonej grupy społecznej, pozwalające racjonalnie oczekiwać, że wywiążą się z przyjętych zobowiązań, a także kanały przepływu informacji ułatwiające efektywne działanie oraz normy postępowania wzmocnione różnymi mechanizmami kontroli społecznej<sup>8</sup>. Pozwoliłam sobie na ten długi cytat, gdyż dobitnie pokazuje on, jak ważne są autentyczne (bliskie, zaangażowane) kontakty pomiędzy podmiotami szkoły (rodzicami, nauczycielami i dziećmi), że warto się w nie angażować, nie zapominając jednocześnie o barierach, jakie są tworzone pomiędzy ludźmi chociażby przez współczesną kulturę. Do barier w kontaktach nauczyciel – rodzic powrócę w dalszej części opracowania.

Innym celem współpracy nauczycieli i rodziców wymienianym przez M. Łobockiego<sup>9</sup> jest poznanie przez nauczycieli i rodziców poszczególnych uczniów w środowisku domowym i szkolnym. Dzieje się tak m.in. dlatego, że jak wiadomo, racjonalnie organizowana działalność wychowawcza wymaga poprzedzenia jej diagnozą ucznia<sup>10</sup>, która obejmuje stopień zaspokojenia jego potrzeb, warunków życia, zainteresowań itp., a tę wiedzę posiadają m.in. rodzice. Nauczyciel musi pamiętać o tym, iż wychowanie, po pierwsze, ma charakter złożony<sup>11</sup>, tzn. w procesie wychowania należy obok wpływów zewnętrznych, wychowawczych, mieć na względzie również wpływy wewnętrzne, pochodzące od wychowanka, na które składają się jego przeżycia, doświadczenia, zdolności, motywacje itp. Uczeń nie trafia do szkoły jako *tabula rasa*. Po drugie – wychowanie jest relatywne. Wynika to z trudności, jakie następcza przewidywanie skutków wychowania ze względu na socjalizacyjne wpływy innych środowisk wychowawczych czy socjalizacyjnych. Niedostateczne poznanie uczniów w tym względzie może skutkować popełnianiem kardynalnych błędów wychowawczych polegających m.in. na tym, iż nauczyciel (rodzic) nie dostrzega powiązań pomiędzy np. problematycznym zachowaniem ucznia w szkole a jego środowiskiem rodzinnym czy sposobem, w jaki spędza czas wolny. Pamiętać należy, iż współcześnie rodzina, szkoła i Kościół tracą stopniowo monopol na wpływ na dzieci i młodzież, a ich miejsce zajmują szeroko rozumiane media, tym bardziej jest więc potrzebne zintensyfikowanie wpływu szkoły i domu rodzinnego, które muszą mówić „jednym głosem”.

Rodzice dla nauczycieli mogą stać się także wsparciem w organizowaniu procesu nauczania, szczególnie gdy przedsięwzięcia, jakie planuje nauczyciel, wykraczają poza szkolne ramy, czy też zwyczajnie pomóc swoim dzieciom w odrabianiu pracy domowej, w nauce, w nadrabianiu zaległości itp.

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 208.

<sup>9</sup> Tamże, s. 18.

<sup>10</sup> Por. np.: *Encyklopedia pedagogiczna*, dz.cyt., s. 791

<sup>11</sup> Por. cechy wychowania wymieniane przez M. Łobockiego, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 19.

## Bariery współpracy z rodzicami w szkole

Brak udanej współpracy pomiędzy nauczycielem a rodzicem może wynikać z bardzo wielu czynników, od osobowościowych, tkwiących w nauczycielu i rodzicu, poprzez instytucjonalne, do kulturowych włącznie.

1. Brak zainteresowania – nieudana współpraca pomiędzy nauczycielem a rodzicem może być efektem prozaicznego braku zainteresowania z obu stron. Rodzic nierzadko „oddając dziecko na wychowanie” do szkoły, czuje się zwolniony z odpowiedzialności za jego w niej funkcjonowanie, zrzucając ją całkowicie na nauczyciela. Z drugiej strony, nauczyciel, postrzegając swoją rolę jedynie poprzez pryzmat dydaktyki, „urzęduje”<sup>12</sup> w godzinach swoich zajęć, nie czując potrzeby zacieśniania kontaktów z rodzicami. Przekaz wiedzy uznaje za imperatyw istnienia szkoły i do niego redukuje swoją rolę.

2. Nieprawidłowe postawy rodzicielskie – żadna z nieprawidłowych postaw rodzicielskich opisywanych przez M. Ziemiak<sup>13</sup> nie rokuje dobrze dla współpracy ze szkołą. Z jednej strony będzie to brak kontaktu ze szkołą (lub kontakt sporadyczny w przypadku postawy odrzucającej i unikającej) bądź też kontakt bardzo intensywny, ale polegający bardziej na kontroli nauczyciela, obwinianiu go i domaganiu się specjalnych przywilejów dla dziecka (postawa nadmiernie chroniąca) bądź też skoncentrowany na wynikach szkolnych dziecka (wyłącznie wysokich), bez uwzględniania jego możliwości (nadmiernie wymagająca).

3. Każda sytuacja nauczyciel – rodzic jest sytuacją interakcyjną i jako taka wymaga definiowania. Partnerzy interakcji muszą odpowiedzieć sobie na pytanie, co się tutaj dzieje? Ze względu na powtarzalność interakcji definiowanie odbywa się m.in. poprzez odniesienie się do jakiejś sytuacji znanej już uczestnikom interakcji. W tym zakresie ludzie posługują się tzw. schematami interpretacyjnymi<sup>14</sup>, które pozwalają na „porządkowanie świata”. Najważniejszym elementem podlegającym definiowaniu jest partner interakcji – w tym wypadku rodzic i nauczyciel. Pamiętać jednak należy, że to, jak zdefiniowana zostanie osoba do tej pory nieznana, zależy właśnie od owych schematów. Stąd też istnieje ryzyko przyjęcia definicji fałszywej, która będzie wpływać na charakter interakcji. F. Hubbard twierdzi nie bez racji, że „jednym z najpowszechniejszych schorzeń naszych czasów jest przedwczesne formułowanie opinii”<sup>15</sup>. Źródłami owych fałszywych opinii na temat rodziców (ale i nauczycieli) mogą być m.in.: oczekiwania odnoszące się do

<sup>12</sup> Taki obraz nauczyciela wyłania się z badań własnych autorki nad licealistami, zob. B. Dusza, *Sposoby bycia licealistów w roli ucznia*, Rzeszów 2011, s. 117–123.

<sup>13</sup> M. Ziemiak, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

<sup>14</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 64; K. Konarzewski, *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkola*, Warszawa 2009; J. Trzebiński, *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, s. 24.

<sup>15</sup> Cyt. za: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 323.

wieku, płci, poziomu wykształcenia, wykonywanego zawodu, wyglądu, języka, jakim posługuje się osoba. Wynikają one też z własnych doświadczeń z osobami, które jednostka zakwalifikuje jako pewien typ (np. ze względu na funkcję, jaką pełni) itp. Ponadto źródłem nieporozumień mogą być informacje fałszywe lub niepełne (nauczyciel „zna” rodzica poprzez dziecko, z krótkich oficjalnych, wywiadowkowych spotkań, rodzic „zna” nauczyciela głównie z opowieści dziecka). Należy również zauważyć, że w procesie interakcji nauczyciela z rodzicem może dojść do przeniesienia emocji z ucznia na rodzica (zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych), co staje się istotną przeszkodą w budowaniu rzeczywistego obrazu rodzica. W takich warunkach nietrudno o nieporozumienia, niechęć do kontaktów czy kontakt pozorny odnoszący się do kontaktu z rolą, a nie z osobą. W procesie interakcji niemożliwe jest „ominięcie” procesu definiowania sytuacji i uczestników interakcji, ale to nauczyciel, ze względu na rolę, jaką odgrywa, jest zobowiązany do wysiłku, by definicje te i zastosowane typizacje nie były efektem działania stereotypu, ale rzeczywistego, autentycznego kontaktu z rodzicem. To nauczyciel powinien legitymować się kompetencjami komunikacyjnymi, które pozwolą na autentyczne spotkanie z rodzicem, spotkanie, którego celem jest dobro dziecka.

4. Niedociągnięcia instytucjonalne – obserwując praktyki szkół dotyczące współpracy z rodzicami, łatwo dostrzec pewne niedociągnięcia instytucjonalne. Są one związane ze sposobem organizowania współpracy, o której mowa. Chodzi w tym wypadku o formy, miejsce i czas. Kontakty z rodzicami bardzo często odbywają się głównie w formie zebrań z rodzicami, na których podejmowane są problemy dotyczące bardziej organizacyjnej strony procesu nauczania i wychowania, nie ma miejsca i nierzadko czasu na rozmowy indywidualne. Rodzice powszechnie wspominają dyskomfort, jaki towarzyszy im podczas takich spotkań z uwagi na ich zbyt formalny charakter<sup>16</sup>. Nierzadko szkoły nie dysponują miejscem, w którym nauczyciel mógłby spokojnie porozmawiać z rodzicem, często odbywa się to na korytarzu szkolnym, na którym panuje hałas i tłok, a zatem nie może być mowy o odpowiednich warunkach, by poruszać częstokroć poważne problemy. Kolejna zmienna to czas – by rozwiązać problem ucznia obie strony, i nauczyciel, i rodzic, potrzebują do tego nie tylko miejsca, ale i czasu. Nie może dochodzić do takich spotkań w pośpiechu, na przerwie, przed lekcjami czy po lekcjach, kiedy nauczyciel zerka na zegarek. Dobrym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie dyżuru nauczycieli dla rodziców np. raz w tygodniu w określonym czasie i miejscu nauczyciel powinien mieć czas na rozmowę z rodzicem, którego dziecko takiej interwencji wymaga.

5. Ranga szkoły (w rozumieniu idei szkoły i nauczania, a nie konkretnej szkoły) w środowisku lokalnym – bariera związana jest z niską pozycją szkoły, a co za tym idzie i nauczyciela. Zależność ta jest wprost proporcjonalna – im

<sup>16</sup> C.H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2006, s. 490 i dalsze.



wyższa ranga szkoły w środowisku lokalnym, tym większe zaangażowanie rodziców w pracę na rzecz integracji szkoła – dom.

6. Konflikty (szczególnie nierozwiązane) nauczyciel – rodzic – źródeł leżących u podstaw konfliktów nauczyciel rodzic należałoby szukać m.in w: różnicach koncepcji wychowawczych rodziny i szkoły, konflikcie odpowiedzialności, który można zawrzeć w pytaniu: kto jest odpowiedzialny np. za braki osiągnięć szkolnych dziecka?, konflikcie przywłaszczenia: czyje jest dziecko, rodziców czy szkoły?, czy też konflikcie informacyjnym, o którym pisałam wyżej.

### Typy relacji między szkołą a rodzicami

Badania N. Colangelo i D.F. Dettmanna<sup>17</sup> wykazały, iż w szkole można zaobserwować cztery typy relacji nauczyciel – rodzic: współpraca, konflikt, ingerencja lub akceptacja naturalnego rozwoju dzieci. Typy te dotyczą co prawda współpracy z rodzicami uczniów zdolnych, ale z powodzeniem można uogólnić je na wszystkich uczniów.

Typ I, określane jako współpraca, opiera się na założeniu (podzielanym przez rodziców i nauczycieli), iż to szkoła powinna być aktywną stroną w kształceniu i wspieraniu dziecka. Współpraca rozwija się harmonijnie dzięki dzieleniu się informacjami i wzajemnym wsparciu, jakiego udzielają sobie nawzajem rodzice i nauczyciele.

Typ II określane jest jako relacja konfliktowa. Konflikt wynika z aktywnej roli rodziców w przeciwieństwie do pasywnej roli szkoły. W tym wypadku szkoła ogranicza swoje działania do realizacji typowego programu nauczania, a oczekiwania rodziców w tym względzie są większe. Oczekują oni od szkoły realizacji programów, które wspierają indywidualne zdolności ich dzieci bądź też poprzez specjalne działania korygują niepowodzenia szkolne. W efekcie podejście rodziców do szkoły może przybrać dwubiegunowy charakter: od walki ze szkołą, poprzez zniechęcenie i szukanie specjalnych programów na zewnątrz szkoły, aż do wycofania się z kontaktu ze szkołą.

Typ III relacji rodziców ze szkołą określane jest jako wtrącanie się, jest to również relacja konfliktowa. W tym wypadku to szkoła jest stroną aktywną, proponującą dzieciom różnorodne programy, rodzice natomiast nie wyrażają na nie zgody.

Typ IV relacji rodziców ze szkołą określane jest jako naturalny rozwój, opiera się na wzajemnym porozumieniu rodziców i szkoły co do pasywności wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci. Podejście takie argumentowane jest tym, iż każde dziecko, jeśli posiada jakieś zdolności, rozwinie się bez specjalnych zabiegów ze strony szkoły<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Cyt. za: W. Limont, dz.cyt., s. 125–127.

<sup>18</sup> Tamże, s. 125–126.

Opisane wyżej typy relacji rodziców ze szkołą mogą być wykorzystane jako metoda diagnozująca relacje nauczyciel – rodzic, co może być pomocne w zrozumieniu ich wzajemnych relacji. Łatwo zauważyć, iż typy I i IV oparte są na porozumieniu między szkołą a rodzicami, pozostałe opisują relację konfliktową. Z punktu widzenia dobra dziecka najkorzystniejszy jest typ I, w przypadku IV nie ma konfliktu, ale też nie ma wzajemnego wsparcia w rozwijaniu zdolności dziecka czy też w korygowaniu nieprawidłowości.

### Warunki skutecznej współpracy nauczyciela z rodzicami

Rozpatrując problem współpracy nauczycieli z rodzicami, można sformułować kilka podstawowych warunków, jakie muszą być spełnione, by była ona skuteczna (z perspektywy dobra dziecka) i satysfakcjonująca obie strony. M. Łobocki formułuje kilka zasad współpracy nauczyciela z rodzicami, są to: zasada pozytywnej motywacji, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji, jedności oddziaływań, aktywnej i systematycznej współpracy<sup>19</sup>.

1. Zasada pozytywnej motywacji – żelaznym warunkiem skutecznej współpracy jest dobrowolny w niej udział. Współpraca będzie udana w momencie, gdy obie strony będą miały świadomość jej celowości i korzyści, jakie się z nią wiążą. Stąd też nauczyciele i rodzice powinni mieć wybór formy współpracy, jaka im najbardziej odpowiada.

2. Zasada partnerstwa – podkreśla się tutaj równe prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców. Żadna ze stron nie może czuć się mniej wartościowa czy niedoceniana, podejmowane decyzje powinny mieć charakter wypracowanego kompromisu.

3. Zasada wielostronnego przepływu informacji – źródłem konfliktów na linii nauczyciel – rodzic często są informacje niepełne, tendencyjne, będące bardziej plotką niż rzetelną informacją. Respektowanie tej zasady pozwala na pokonanie tych barier komunikacyjnych. Zakłada ona „konieczność uruchomienia różnych kanałów porozumienia między nauczycielami i rodzicami. Przede wszystkim sugeruje dwu- i wielokierunkową wymianę opinii zarówno między nauczycielami i rodzicami, jak i samymi nauczycielami, i samymi rodzicami”<sup>20</sup>. Pamiętać należy o nowych technologiach, dzięki którym kontakty rodziców ze szkołą zyskały dodatkowe wsparcie. E-dzienniki, poczta elektroniczna czy inne formy komunikowania się za pomocą nowoczesnych mediów zapewniają rodzicom codzienny dostęp do szkoły, a nauczycielom do domów swoich uczniów. Mogą być też wykorzystywane do udzielania rodzicom pomocy w pracy z dziećmi nad ich zadaniami domowymi<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli...*, dz.cyt., s. 32–35.

<sup>20</sup> Tamże, s. 33.

<sup>21</sup> C.H. Edwards, dz.cyt., s. 491.

4. Zasada jedności oddziaływań – brak respektowania tej zasady stawia pod znakiem zapytania skuteczność współpracy. Dla skuteczności procesu wychowania niezbędna jest jednomyślność w zakresie celów pracy wychowawczej zarówno po stronie rodziny, jak i szkoły.

5. Zasada aktywnej i systematycznej współpracy – udana współpraca między nauczycielem a rodzicem wymaga systematyczności (nie może być „odświętna”, powinna być na stałe wpisana w codzienność szkolną) i aktywności obu stron adekwatnie do podejmowanej działalności – z reguły aktywność nauczyciela jest większa, gdyż to na nim spoczywa odpowiedzialność za realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Respektowanie powyższych zasad powinno zbiegać się z posiadaniem przez nauczyciela odpowiednich kompetencji i umiejętności interpersonalnych. I. Jazukiewicz wymienia wśród nich: kompetencje do nawiązywania autentycznego kontaktu z rodzicem, kompetencje do wspomagania rodzica w trudnej sytuacji, kompetencje twórczego rozwiązywania konfliktów<sup>22</sup>. Brak tego typu kompetencji i umiejętności sprawia, że między nauczycielem a rodzicami rodzi się kontakt pozorny, wywołujący niechęć obu stron do kolejnych spotkań. Pamiętać należy, iż umiejętności interpersonalne, konieczne w przypadku wykonywania zawodu nauczyciela, nie są dane z góry, można je celowo kształcić i doskonalić.

**Słowa kluczowe:** współpraca nauczycieli z rodzicami, nauczyciel, rodzic, szkoła

**Keywords:** cooperation between teachers and pupils' parents, teacher, parent, school

**Streszczenie:** W niniejszym tekście został poruszony problem pedagogicznego wymiaru współpracy nauczyciela z rodzicami. Współpraca ta jest niezbędnym elementem prawidłowo realizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tekście autorka próbuje zmierzyć się z odpowiedzią na pytania o to, dlaczego współpraca jest niezbędna, co jej przeszkadza oraz jakie są warunki udanej współpracy szkoły/nauczyciela z rodzicami uczniów.

**Abstract:** In this text the author brings up the problem of pedagogical cooperation between teacher and pupils' parents. This cooperation is an essential component of the educational process leaded at school. In the text the author tries to deal with a response to the questions about why the cooperation is essential, what disturb it, and what are the conditions for successful cooperation between school/ teachers and pupils' parents.

---

<sup>22</sup> I. Jazukiewicz, *Kompetencje interpersonalne nauczyciela w pedagogicznej relacji z rodzicami*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina-szkola. Dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995.

## **Rozdział III**

# **DZIAŁANIA EDUKACYJNO- -WYCHOWAWCZE W OKRESIE PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM**



**prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

## ORGANIZOWANIE UCZENIA SIĘ DZIECI W ZABAWIE THE ORGANIZATION OF LEARNING FOR CHILDREN DURING GAMES

### Nowoczesne (efektywne) metody edukacji w przedszkolu (i szkole)

Zarówno potrzeby współczesnego dziecka, a zwłaszcza dziecka zdolnego, jak i wyzwania „epoki cyfrowej” domagają się unowocześnienia metod edukacji tak w przedszkolu, jak i w szkole. Jak stwierdza Mateusz Muchacki, „sposoby wykorzystywania przez dzieci i młodzież komputera są w dużym stopniu związane z jej życiową aktywnością wynikającą z nowych potrzeb”<sup>1</sup>. George Siemens, twórca **konektywizmu** – nowoczesnej teorii nauki – w „epoce cyfrowej”, uważa, że „dzisiejsze systemy edukacji (...) nie zaspokajają potrzeb współczesnego społeczeństwa”<sup>2</sup>. To zjawisko, jak wyjaśnia Siemens, „nie jest wyłącznie wynikiem rozwoju internetu”<sup>3</sup>.

Jednak moim zdaniem, a w pewnym sensie i zdaniem George’a Siemensa, twórcy konektywizmu, to właśnie internet zredukował bariery interakcji dziecka z informacją. Dziś znacznie więcej ludzi uczestniczy w procesie tworzenia informacji niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Dziś uczeń, a zwłaszcza **zdolny** uczeń, którego wyróżnia kreatywność i odwaga myślenia, szuka wiedzy – samodzielnie, bez udziału nauczyciela. Dzisiaj również rodzą się istotne problemy dotyczące poszukiwania odpowiedzi na takie pytania, jak np.: „Jaki sens należy/należałoby nadać nadmiarowi informacji we współczesnym świecie?” lub „Czy nadmiar informacji ma wpływ na proces edukacji?”.

George Siemens zauważył: „To właśnie teraz zaczynamy zauważać rosnące nieprzystosowanie systemu edukacji do kontekstu społecznego, w którym on jest zawieszony”<sup>4</sup>. I postawił pytanie: „Jak możemy przekonfigurować edukację

---

<sup>1</sup> M. Muchacki, *Kreatywne wykorzystanie przez młodzież komputera w nauce i rozrywce*, [w:] *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. J. Migdałek, W. Folta, Kraków 2010, s. 79.

<sup>2</sup> [G. Siemens], *W poszukiwaniu nowych modeli kształcenia*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/749>.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże.

w inne «ramy», aby lepiej służyła jednostkom w niej uczestniczącym i aby nadała jakiś sens tej olbrzymiej ilości informacji?»<sup>5</sup>.

Zapewne właśnie poszukiwanie odpowiedzi na wyżej zacytowane pytanie zainspirowało kanadyjskiego myśliciela do opracowania... **teorii konektywizmu**, (nowoczesnej) teorii nauki w „epoce cyfrowej”, którą zaprezentował w artykule *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*<sup>6</sup>, opublikowanym w styczniu 2005 r. Teoria konektywizmu jest równocześnie i krytyką, i w pewnym sensie unowocześnieniem dominujących w XX w. trzech teorii edukacji: teorii behawioryzmu (dzisiaj zdezaktualizowanej), teorii kognitywizmu oraz teorii konstruktywizmu. Stephen Downes, inny współczesny kanadyjski myśliciel oraz zwolennik teorii konektywizmu, wyjaśnia: „Knowledge is, on this theory, *literally the set of connections* formed by actions and experience”<sup>7</sup>.

To wyjaśnienie – moim zdaniem – nie prezentuje teorii konektywizmu jako teorii zbyt nowoczesnej, gdyż i wiedza (**knowledge**), i nauka/poznanie (**science**) są zawsze w rzeczywistości układem relacji formowanych przez czyny/aktywności i doświadczenie, są „**the set of connections** formed by actions and experience”. Esencją teorii konektywizmu nie jest również (za)stosowanie internetu w procesie nauczania/nauki. Natomiast istotą teorii kolektywizmu jest – jak stwierdza Julian Piotr Sawiński – kontrowersyjna teza, że „wiedza nie musi być... w głowie”<sup>8</sup>. Sawiński, podobnie jak i Siemens, uważa, iż „wystarczy po prostu informacje pozyskać, (...) a potem – przetworzyć, (...) i zastosować [w praktyce] – oto jest kluczowa, najważniejsza ludzka kompetencja epoki cyfrowej”<sup>9</sup>.

A jednak, być może, należałoby za Januszem Morbitzerem postawić pytanie: Czy konektywizm rzeczywiście „wzbogaca mechanizmy budowania wiedzy, czy też (...) pozwala na niebezpieczne dla ludzkości **wyprowadzenie wiedzy z umysłów** uczniów do zasobów globalnej sieci (...)”<sup>10</sup>.

Ponadto warto by także uświadomić sobie i inny istotny fakt, że „pozyskać, (...) a potem – przetworzyć informacje” nie znaczy „pozyskać wiedzę”, a „zastosować w praktyce informacje” nie zawsze, niestety, znaczy „być mądrym”.

Ta edukacyjna teoria konektywizmu – moim zdaniem – dotyczy procesu nauczania młodzieży w szkołach ponadpodstawowych i procesu kształcenia studentów

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, <http://www.itdb.org/Journal/Jan-05/article01.htm>.

<sup>7</sup> S. Downes, *What Connectivism Is*, <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.htm>.

<sup>8</sup> J.P. Sawiński, *Kolektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/1077>.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> J. Morbitzer, *Szkola w pulapce internetu*, <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf>.



w uczelniach akademickich i na uniwersytetach, stąd nie zamierzam poświęcać jej więcej miejsca. Obecnie natomiast podejmę rozważania na temat metod edukacji zarówno we współczesnym przedszkolu, jak i we współczesnej szkole podstawowej.

Na początku chcę stwierdzić, że wychowanie przedszkolne po 1975 r. było i nadal jest interpretowane jako „przygotowanie” dziecka/dzieci do podjęcia nauki w szkole. Chcę jednakże zauważyć, iż stosunkowo niewiele (prze)prowadzono badań empirycznych na temat skuteczności (efektywności) wychowania przedszkolnego jako zinstytucjonalizowanej formy przygotowania dzieci do podjęcia szkolnej nauki, z tego powodu, że przedszkole jako instytucja edukacji znalazło się dopiero niedawno (po 1975 r.) w kręgu naukowych zainteresowań teoretyków pedagogiki<sup>11</sup>. Niemniej, wyniki tych nielicznych badań pokazały, przynajmniej odnośnie do matematyki, że można było obserwować zależność uzyskiwania przez dzieci wyższych efektów w nauce matematyki od ich edukacji w **dobrych** przedszkolach<sup>12</sup>.

W tym miejscu należałoby postawić istotne pytanie: Co to jest **dobre** przedszkole lub **dobra** szkoła? A może nawet należałoby to pytanie uściślić: Co to jest **dobre** przedszkole lub **dobra** szkoła w perspektywie XXI w.? Chciałabym dodać, że w teorii pedagogiki to pytanie było obecne od zawsze. Dziś jednakże jest ono stawiane coraz częściej i coraz wyraźniej.

„**Dobre** przedszkole” to pojęcie wieloznaczne. Wielość postulowanych i realizowanych funkcji teleologicznych przedszkola, odmienność poglądów tak teoretyków pedagogiki, jak i pedagogów – praktyków na ich treść, a także dyskusyjna metodologia diagnozowania i oceniania efektywności pracy przedszkola nie sprzyjają jednoznaczному określeniu tegoż pojęcia<sup>13</sup>. Tworząc teoretyczny model **dobrego** przedszkola, nie można w nim dzisiaj nie uwzględnić kontekstu istotnych zjawisk pozaedukacyjnych, takich jak: a) bezrobocie w Polsce oraz w pozostałych krajach Unii Europejskiej, b) dynamiczne przemiany w zakresie europejskiej demografii i mobilności społecznej, c) kryzys moralności, d) wzrost liczby rozmaitych patologii w życiu rodziny i różnych form zaburzeń rozwojowych u dzieci. Nie można nie uwzględnić także kontekstu istotnych zjawisk edukacji współczesnej, takich jak np.:

---

<sup>11</sup> Mogę wskazać zaledwie kilka znaczących i nadal aktualnych monografii poświęconych prezentacji wyników badań na temat skuteczności (efektywności) wychowania przedszkolnego jako formy „pre-edukacji”, jak np.: G.R. Austin, *Early Childhood Education*, London 1976; M. Goutard, *Pre-School Education in the European Community*, Brussels 1980. Niestety, po roku 1980, zwłaszcza w latach 1991–2010, badania poświęcone skuteczności (efektywności) wychowania przedszkolnego dla podniesienia poziomu kształcenia (nauczania) dzieci w szkole podstawowej były prowadzone dość sporadycznie głównie w Stanach Zjednoczonych oraz w krajach Ameryki Łacińskiej (Argentyna, Boliwia, Chile).

<sup>12</sup> G.R. Austin, dz.cyt.

<sup>13</sup> To samo można by napisać na temat pojęcia **dobra** szkoła.

- konieczność europeizacji systemu edukacji we wszystkich krajach Unii Europejskiej,
- nowe potrzeby edukacyjne dzieci, wymagające dziś wypracowania nowych metod edukacji,
- żywiolowa komputeryzacja oraz internetyzacja współczesnego przedszkola.

Z pewnością jednak **dobrze** przedszkole (**dobra** szkoła) to instytucja edukacji, która przede wszystkim:

- dostrzega podmiotowość małego dziecka, przyjmując, że jest ono niepowtarzalną osobą (indywidualnością), z jego własnymi marzeniami, pasjami, zainteresowaniami, które **dobrze** przedszkole wspiera, rozwija i potęguje,
- jest zorientowana na wychowanie dziecka... **ku dobru, dla dobra**, uwzględnia tak system wartości w ogóle, jak system norm i zasad moralnych w szczególności,
- stymuluje wszechstronny rozwój osobowości dziecka,
- uczy dialogu z innym / innymi osobami, pomagając ulepszać relacje interpersonalne tak z członkami rodziny dziecka, jak i z jego kolegami / koleżankami i z innymi rówieśnikami oraz z osobami dorosłymi, w tym z nauczycielami przedszkola, oraz
- jest zorientowana **na współczesność i na przyszłość**<sup>14</sup>.

Obecnie powrócę do właściwego (tytułowego) problemu niniejszego studium.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest otwarte na to wszystko, co nowe, ale odpowiedzialny nauczyciel przedszkola powinien dostrzec szczególne predyspozycje dziecka i jego zdolności, a następnie powinien ukierunkować dziecięce marzenia i zainteresowania tak, aby zapewnić dziecku **dobro**, zarówno dobro dla rozwoju dziecka, jak i dobro dla jego edukacji. Toteż nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi jest odpowiedzialny za inspirowanie (tworzenie) sytuacji edukacyjnych, a zwłaszcza sytuacji wychowawczych, które mogą i wychować dziecko, i zaciekać je swoją treścią albo swoją formą, wyzwalać u dziecka chęć podjęcia współdziałania / dając dziecku możliwość samodzielnego podjęcia twórczego działania.

Istotną metodą edukacji w przedszkolu jest wychowawcza metoda akceptacji siebie samego/samej oraz akceptacji innego/innych. Nauczyciel przedszkola powinien przede wszystkim zaakceptować dziecko takim, jakim ono jest, a następnie powinien pozwolić dziecku poznać jego zalety, dostrzec jego zdolności i umiejętności, aby dziecko samo lub z pomocą nauczyciela (rodziców) mogło je rozwijać i powiększyć, a równocześnie powinien pozwolić dziecku poznać jego wady, zwłaszcza naganne zachowanie, aby dziecko mogło je osłabić (pomniejszyć), a może i wyeliminować.

<sup>14</sup> Por.: W. Furmanek, *Pytania o dobrą szkołę w perspektywie XXI w.*, [w:] *Szkola w perspektywie XXI w. Teraźniejszość – przyszłość*, cz. 1: *Problemy podstawowe*, red. Z. Ratajek, Kielce 2009, s. 29–31. Zob.: tamże, *Bibliografia*, s. 38–39.

Istotnymi metodami edukacji dziecka w wieku przedszkolnym oraz dziecka – ucznia szkoły podstawowej są rozmaite metody aktywizujące wyobraźnię oraz inspirujące myślenie dywergencyjne. Do kręgu owych metod przynależą:

- test myślenia rozbieżnego,
- test szkiców,
- zabawa skojarzenia figuralne,
- rozmaite zabawy – zadania arytmetyczne,
- rozmaite zabawy – zadania geometryczne,
- rozmaite zabawy – zadania lingwistyczne<sup>15</sup>.

Nauczyciel współczesnego przedszkola, uwzględniając fakt, iż zostaje obniżony wiek dzieci, które przebywają w przedszkolu, z pewnością będzie musiał przemodelować wskazane aktywności do możliwości intelektualnych statystycznego pięciolatka.

Najistotniejszą metodą edukacji dziecka w wieku przedszkolnym jest **zabawa**, której zostanie poświęcone oddzielne studium w niniejszym tekście. Obecnie natomiast przedstawię takie metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, które – moim zdaniem – są atrakcyjne przede wszystkim dla dzieci zdolnych/uzdolnionych. Metody, które należałoby (za)stosować, aby z jednej strony – osiągnąć maksymalną efektywność edukacji, a ze strony drugiej – atrakcyjnie zindywidualizować i zróżnicować pracę z dziećmi w przedszkolu. To przede wszystkim metody, które łączą aktywność kierowaną i inspirowaną ze spontaniczną aktywnością dziecka. Do nich należą rozmaite sytuacje edukacyjne wymagające od dziecka twórczego myślenia i podejmowania przez nie różnych działań na miarę rozwoju intelektualnego, psychiczno-emocjonalnego i fizycznego dziecka, uwzględniających szczególnie jego potrzeby intelektualne i zainteresowania. Niektóre z tych metod wyróżnia quasi-zabawowa aktywność, której towarzyszą zazwyczaj pozytywne, przyjemne doznania wzmacniające proces kształtowania posiadanych przez dziecko zdolności/uzdolnień, a także budzenia/rozbudzania nowych, a zarazem pokrewnych zainteresowań dziecka.

Dynamicznemu rozwojowi intelektu dziecka w wieku przedszkolnym i rozbudzeniu swoistych „emocji edukacyjnych” mogą służyć np. różnorodne aktywności z obszaru edukacji przyrodniczej. Albowiem poznawanie przyrody dostarcza dziecku wiele możliwości przeżywania nowych doznań i wzbogacania jego wiedzy, sprzyjając rozwojowi dziecięcej osobowości. Ponadto poznawanie przyrody kształtuje istotne cechy charakteru dziecka, takie jak dobroć, odpowiedzialność, opiekuńczość, wytrwałość w działaniu i inne.

Wpływa także, aczkolwiek w mniejszym zakresie niż inne aktywności, na rozwój odczuć estetycznych – dziecko bowiem uczy się odczuwać i podziwiać piękno przyrody.

<sup>15</sup> Zob.: W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 169–179.

Dlatego zasadnicze zadanie nauczyciela w zakresie przedszkolnej edukacji przyrodniczej to **umożliwienie dziecku badania i poznawania świata przyrody** przez jego aktywne i bezpośrednie relacje z przyrodą i jej zjawiskami. Dziecko w czasie rozmaitych aktywności z kręgu edukacji przyrodniczej powinno obserwować, badać, mierzyć, porównywać, wyprowadzać wnioski, a nawet eksperymentować. Obserwując świat przyrody, mierząc i porównując poszczególne jego pierwiastki (elementy), dziecko częstokroć dokonuje różnych odkryć, a równocześnie dynamicznie rozwija swój potencjał badawczy dzięki realizacji rozmaitych operacji intelektualnych.

Inne aktywności (zwłaszcza z kręgu edukacji plastycznej, muzycznej i literackiej) – zgodnie z poglądami reprezentantów psychologii humanistycznej, takich jak Gordon W. Allport, Abraham H. Maslow, Carl R. Rogers oraz Victor Frankl – służą rozbudzeniu i wspieraniu dziecięcej kreatywności oraz wszechstronnemu rozwojowi osobowości dziecka. Wydaje się, że wyjątkowo efektywną, kreatywną metodą pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym jest drama. Wymaga ona od każdego uczestnika (także i od dziecka) twórczego podejścia do samego siebie oraz dookreślenia siebie samego, a ściślej – wymaga dookreślenia swojej osobowości i to nie tyle niezależnie od rozmaitych kulturowych/kulturotwórczych i społecznych uwarunkowań egzystencjalnych, ile przede wszystkim wbrew tym uwarunkowaniom egzystencjalnym. Można więc w sposób metaforyczny powiedzieć, że **dziecko tworzy samo siebie** w dramacie, mniej lub bardziej twórczo myśląc o sobie samym.

Kończąc powyższe rozważania, chciałabym zwrócić uwagę Czytelnika na jeden dość istotny fakt. Pragnę przypomnieć, że teoretyczna wiedza każdego nauczyciela o psychicznym (i intelektualnym) rozwoju dziecka – o czym pisałam w innym miejscu – „ma istotne znaczenie dla problemów wiążących się z rozwijaniem kompetencji kreatywnych zarówno przedszkolaków, jak i uczniów”<sup>16</sup>. Szczególnie wiedza ta jest przydatna „w doborze celów kształcenia, treści programowych, zasad, metod i form pracy wychowawczo-dydaktycznej w tym zakresie”<sup>17</sup>.

Wydaje się, że warto by zwrócić uwagę na jeden jeszcze istotny problemat dotyczący nowoczesnych metod edukacji w przedszkolu. Otóż, myślę, że należałoby także podjąć nowe, a zarazem trudne wyzwanie, które stawiają przed edukacją przedszkolną zdolne/uzdolnione dzieci: należałoby organizować (dla tych właśnie dzieci) przedszkolne koła, np.: taneczne, teatralne czy wokalne. **Celem i efektem aktywności przedszkolnych kół powinno być** nie tyle rozwijanie zdolności/uzdolnień dziecka, ile przede wszystkim **budzenie entuzjazmu dzieci**

<sup>16</sup> Zob.: B. Muchacka, *Kreatywne kompetencje nauczycieli jako warunek rozwijania kreatywności uczniów*, [w:] *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, red. B. Muchacka, J. Kurcz, Nowy Sącz 2006, s. 57.

<sup>17</sup> Zob.: tamże, *Bibliografia*, s. 58–59.

**do podejmowania przez nie trudnych, ambitnych i równocześnie atrakcyjnych dla dzieci intelektualnych aktywności / kreatywnych działań.**

### **Zabawa dziecka w wieku przedszkolnym metodą edukacji i uczenia się dzieci**

Zabawa dziecka w wieku przedszkolnym – jak stwierdził Lew S. Wygotski – nie tyle jest dominującą formą aktywności dziecięcej, ile najważniejszą aktywnością, a ściślej formą aktywności w rozwoju osobowości dziecka<sup>18</sup>. Ten istotny w praktyce edukacyjnej aspekt zabawy jest dostrzegany oraz doceniany zarówno przez teoretyków pedagogiki, jak i przez praktyków wychowania przedszkolnego od minimum pół wieku. Liczni teoretycy pedagogiki zabawy w swoich studiach i rozprawach<sup>19</sup> często prezentowali relacje pomiędzy tą aktywnością ludyczną a rozwojem poznawczym dziecka, bowiem zabawa często stwarza różnorodne możliwości pobudzania u dzieci aktywności poznawczej inspirującej je do refleksji, a również do eksploracji egzystencjalnej *reality* i twórczej kreatywności.

**Zabawa dziecka w wieku przedszkolnym** jest również szczególnie rodzaju **metodą edukacji**, o czym szerzej pisałam w tekście *Zabawa w hierarchii działalności edukacyjnej*<sup>20</sup> oraz w studium *Miejsce zabawy w koncepcji scholiologii*<sup>21</sup>. Zabawa bowiem nie tylko i nie tyle dostarcza dziecku rozmaite informacje o świecie, współtworząc dziecięcą wiedzę, ile przede wszystkim ma istotny wpływ na rozwój osobowości dziecka, doskonaląc jego mowę oraz jego świadomość językową, wzbogacając dziecięcy słownik, a zwłaszcza zasób pojęć, inspirując myślenie logiczne, a później krytyczne dziecka, pobudzając jego zdolności do analizowania, porównywania, syntetyzowania, odczytywania symboli itd. Dzięki uczestnictwu w zabawie dzieci poznają i przyswajają różne definicje, rozwijają zdolności dostrzegania rozmaitych relacji i zależności przyczynowo-skutkowych, poszerzają zainteresowania oraz zamiłowania. Aspekt ludyczny zabawy łagodzi wysiłek intelektualny i samowychowawczy dziecka, dzięki czemu zabawa jest i atrakcyjną, i przede wszystkim przyjemną metodą edukacji dla przedszkolaków.

<sup>18</sup> Zob.: L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutowski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 67.

<sup>19</sup> Zob.: M. Kielar-Turska, B. Muchacka, *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999, s. 166; B. Muchacka, *Zabawa jako źródło inspiracji poznawczej dziecka*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2005, s. 467–471.

<sup>20</sup> B. Muchacka, *Zabawa w hierarchii działalności edukacyjnej*, [w:] *Play and Education*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2005; też, *Educational Aspects of Children's Play*, Kraków 2008, s. 16–26.

<sup>21</sup> Taż, *Miejsce zabawy w koncepcji scholiologii*, [w:] *Szkola w nauce i praktyce*, t. 1, red. B. Muchacka, Kraków 2006, s. 123–131.

Wydaje się, że zwłaszcza **zabawy badawcze**<sup>22</sup> oraz **zabawy konstrukcyjne** należą do kręgu najbardziej atrakcyjnych i najbardziej efektywnych ludycznych (zabawowych) metod edukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Zabawy te pozwalają połączyć dziecięcą potrzebę poznawania rzeczywistości z dziecięcym działaniem. Uświadamiają często dziecku istotne prawdy o złożonej budowie rzeczy – zarówno z kręgu natury, jak i z kręgu kultury (cywilizacji). Umożliwiają także uzewnętrznienie własnych myśli i uczuć dziecka.

**Zabawy badawcze** – jak już wcześniej zauważyłam – „mają istotne znaczenie dla rozwoju psychicznego dzieci, zwłaszcza zaś skutecznie przyczyniają się do rozbudzenia dziecięcej aktywności poznawczej”<sup>23</sup>. Ponadto, „bazując na przekonaniu, że dziecko jest równoprawnym uczestnikiem podejmowanych w aktywności ludycznej procesów badawczych, mogącym wnieść swój wkład w przebieg eksperymentu, zabawy badawcze kształtują odpowiedzialność dziecka za przebieg czynności badawczych”<sup>24</sup>. Wreszcie należałoby także wspomnieć, że zabawy te efektywnie rozwijają „naturalną skłonność dziecka do wnikliwej obserwacji otaczającego świata i do stawiania pytań badawczych, które po uważnej analizie okazują się pytaniami naukowymi, a nawet – pytaniami filozoficznymi dotyczącymi sensu istnienia uniwersum i sensu egzystencji człowieka w kosmosie”<sup>25</sup>. Niestety – a stwierdzam to z wielkim żalem – współcześni nauczyciele polskich przedszkoli odznaczają się dość słabą znajomością istoty zabaw badawczych i ich znaczenia dla rozwoju dziecka.

Warto by zwrócić uwagę na istotny fakt, że i **zabawa konstrukcyjna** (jako aktywność twórcza), której istota to budowanie (produkowanie) złożonego układu / złożonej struktury z pojedynczych „elementów”, jest doskonałą oraz odpowiednią metodą pobudzania postaw twórczych u dzieci w wieku przedszkolnym oraz inspirowania konkretyzacji dziecięcych wyobrażeń w tworzonych przez dzieci formach konstrukcyjnych (układach elementów). Wreszcie dodam, że zarówno zabawy badawcze, jak i zabawy konstrukcyjne spełniają istotne funkcje w kształtowaniu pozytywnej postawy dziecka zarówno wobec techniki (dyscypliny wiedzy), jak również wobec współczesnej cywilizacji społeczeństwa informacyjnego oraz wobec zjawiska globalnej komputeryzacji i globalnej internetyzacji współczesnego świata.

Dziecko, wykonując czynności badawcze lub czynności konstrukcyjne w czasie uczestniczenia w zabawie, odczuwa szczególnego rodzaju przyjemność, tzw. przyjemność badawczą lub przyjemność konstrukcyjną, oraz zadowolenie. Czynności te rodzą niekiedy autentyczne zainteresowanie kilkulatek procesami badawczymi oraz aktywnością konstrukcyjną, stąd znaczenie tych zabaw w edukacji dziecka w wieku przedszkolnym nie tyle należy dostrzec, ile – przede wszystkim – cenić.

<sup>22</sup> Zob. zwłaszcza tekst: też, *Istota i właściwości zabawy badawczej*, [w:] tejsze, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków 1999, s. 11–44.

<sup>23</sup> Taż, *Zabawa badawcza stymulatorem poznawczej aktywności dziecka*, Kraków 1999, s. 175.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.



Nie można również nie wspomnieć innego jeszcze rodzaju zabaw, którym są **zabawy tematyczne**<sup>26</sup>. Zabawy tematyczne – jak słusznie stwierdził Andrzej Twardowski, nawiązując do dzisiaj klasycznych poglądów Stefana Szumana – „kształcą i rozwijają orientację dziecka w życiu, bogacą jego doświadczenie, konkretyzują i pogłębiają jego wiedzę, a także przyczyniają się do usprawnienia rozmaitych jego umiejętności”<sup>27</sup>. Zabawa tematyczna sprzyja rozwojowi umiejętności nawiązywania przez dziecko dialogu z innym partnerem i z innymi partnerami zabawy. Treścią dialogu jest przede wszystkim aktywność ludyczna sama w sobie. Ponadto zabawa tematyczna stymuluje rozwój współtworzenia przez dzieci logicznego dialogu (logicznej rozmowy) i rozbudowywania jego treści. Dodam, że zabawa tematyczna często sprzyja rozwojowi umiejętności zamykania przez dziecko rozmowy z partnerem/partnerami zabawy<sup>28</sup>.

Ponadto w kręgu zabaw dzieci w wieku przedszkolnym należałoby przypomnieć także **zabawy ruchowe** (np. zabawy rytmiczne, sportowe), mające znaczący wpływ na ogólny rozwój fizyczny dziecka oraz **zabawy twórcze (kreatywne)**, które efektywnie stymulują rozwój predyspozycji twórczych dziecka zarówno w sferze kultury duchowej, jak i w sferach kultury materialnej oraz nauki. Dodam także, że teoretycy pedagogii i pedagogiki zabawy wyróżniają zarówno rozmaite **warianty** wymienionych **zabaw**, jak także inne jeszcze kategorie (rodzaje) zabaw, np. – **zabawy dydaktyczne**.

Specyficznym rodzajem zabawy jest **zabawa symulacyjna**<sup>29</sup>, w której dziecko, będąc aktywnym uczestnikiem, uzupełnia rzeczywistość elementami wyobrażeniowymi i „wypowiada” to w swojej ludycznej aktywności (działalności). Wartość tego rodzaju zabawy wynika z tworzenia przez dziecko jego własnych poglądów na temat, jego własnych rozwiązań problemów. W zabawie następuje twórcze poznanie, diagnozowanie i analizowanie rozmaitych sytuacji egzystencjalnych. Niekiedy, ze względu na dramatyczność zawartą w sytuacji zabawowej pojawiają się w czasie zabawy interpersonalne problemy (konflikty), których trafne i skuteczne rozwiązanie jest niemal tak samo trudne jak w realnej egzystencji. Można pytać:

---

<sup>26</sup> Zabawy tematyczne (albo zabawy w role) są zabawami, których temat jest znany dziecku/ dzieciom z życia codziennego – z rzeczywistych sytuacji oraz zdarzeń. Interesujące problematyki zabaw tematycznych „w kręgu rodzinnym” zostały zaprezentowane m.in. w artykułach: D. Grzesiak-Witek, *Pelnienie ról rodzinnych w zabawie tematycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2006, nr 4, s. 103–111; A. Komorowska, *Zabawy w domu*, „Autoportret” 2010, nr 2, s. 82–86.

<sup>27</sup> Zob.: A. Twardowski, *Stymulujący wpływ zabaw tematycznych na rozwój kompetencji komunikacyjnej u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków 1999, s. 147.

<sup>28</sup> Tamże, s. 149–151.

<sup>29</sup> E. Bochno, *Zabawy z elementami symulacji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 7, s. 431–434.



Czy inspirowanie zabawy symulacyjnej w grupie przedszkolaków jest – zwłaszcza w aspekcie edukacyjnym – logiczne i słuszne? Wydaje się, że również ten rodzaj zabawy – prowadzonej **pod nadzorem nauczyciela** – jest potrzebny dzieciom w wieku przedszkolnym, bowiem zabawy symulacyjne pobudzają do refleksji, inspirują podejmowanie partnerskiego dialogu, ponadto uczą poszukiwania rozwiązań problemów w sposób zadowalający wszystkie strony konfliktu.

Nie mniej istotne w efektywnym procesie edukacji są **zabawy recepcyjne (receptywne)**. Zabawy tego rodzaju są szczególnie przydatne w edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym – zwłaszcza podczas kształtowania podstawowych pojęć, takich jak np.: liczba, dodawanie czy odejmowanie. Dzięki właściwie zorganizowanej zabawie recepcyjnej – matematycznej dziecko rozwija zdolność rozumienia pojęć matematycznych, struktury działań arytmetycznych, nabywa i rozwija umiejętności stosowania podstawowych schematów matematycznych aktywności (czynności) czy umiejętności przekształcania tych schematów aktywności. Aktywne uczestnictwo dziecka w tego rodzaju zabawach doskonali intelekt matematyczny, co nieco później ułatwia dziecku naukę matematyki w szkole podstawowej. Ponadto zabawy recepcyjne (zabawy receptywne) wydają się efektywną metodą edukacji lingwistycznej przedszkolaków (i odnośnie do języka obcego / języków obcych, także uczniów młodszych klas szkoły podstawowej), zwłaszcza przy wzmocnieniu procesu nauczania języka ojczystego i języka obcego przez zabawy plastyczne, a przede wszystkim zabawy muzyczne, co potwierdzają nauczyciele praktycy.

Poniżej spróbuję zasygnalizować jeszcze kilka innych istotnych problemów dotyczących funkcji zabawy w edukacji dziecka w wieku przedszkolnym.

Chciałabym zauważyć, że zabawa była (i nadal jest) przedmiotem zainteresowania ekspertów z rozmaitych kręgów wiedzy. **Kulturotwórczy aspekt zabawy** jest zaprezentowany w monumentalnej monografii, której autorem był znakomity humanista **Johan Huizinga**<sup>30</sup>. Inne **aspekty zabawy: psychologiczny i socjologiczny** opisał **Erik H. Erikson** w swoim studium *Play and Actuality*<sup>31</sup>. W Polsce częstokroć prezentowany był **filozoficzny aspekt zabawy**<sup>32</sup>. Nas (pedagogów) interesują przede wszystkim dwa istotne **aspekty zabawy dziecka: wychowawczy oraz edukacyjny**, które bywały przedmiotem zainteresowania pedagogiki zabawy<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, pierwodruk: 1938, pierwodruk w j. polskim: Warszawa 1967. Ostatnie polskie wydanie: Warszawa 2007.

<sup>31</sup> E.H. Erikson, *Zabawa i aktualność*, pierwodruk: 1987; *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 232–269.

<sup>32</sup> Z. Baran, *Filozoficzne spojrzenie na zabawę dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 7, s. 387–391; J. Truskołaska, *Cechy dobrej zabawy*, „Cywilizacja” 2009, nr 29, s. 112–118. W tych studiach zabawa została zinterpretowana jako wartość sama w sobie, a zarazem i jako autonomiczna wartość aksjologiczna.

<sup>33</sup> Ostatnio aspekty pedagogiczne zabawy opisali: M. Dziewiecki, *Dziecko – zabawa – wychowanie*, „Cywilizacja” 2009, nr 29, s. 31–38 oraz J. Truskołaska, *Miejsce zabawy w wychowaniu*, „Cywilizacja” 2009, nr 29, s. 39–46.

**Synkretyzm fenomenu zabawy** pozwala wyróżnić jej funkcję edukacyjną wśród wielu innych przez nią pełnionych. Nie powinno to nas dziwić, bowiem edukacja, podobnie jak i zabawa, dotyczy w pewnym sensie kultury symbolicznej, będąc realizacją procesu wykonywania „czynności symbolicznych” (a nawet i „czynności magicznych”), takich, jak – pisanie, czytanie oraz liczenie. Stąd synkretyzm można dostrzec również i w fenomenie edukacji. Toteż – jak zauważył Andrzej Pluta – cechą znaną edukacji przedszkolnej „jest: (1.) synkretyzm komunikacyjno-dydaktyczny oraz (2.) synkretyzm edukacyjny”<sup>34</sup>. Synkretyzm edukacyjny zawarty w zjawisku nadawania aktom komunikacji dydaktycznej cech aktywności aksjologicznej oraz cech „działania praktycznego” jest – moim zdaniem – fundamentem fenomenu preedukacji dziecka w wieku przedszkolnym. Osobiście sądzę, że praformą owego synkretyzmu edukacyjnego są rozmaitego rodzaju aktywności ludyczne inspirowane przez matki dzieci w wieku przedprzedszkolnym (podczas karmienia dziecka lub w czasie kąpieeli).

Zabawa, będąc szczególnego rodzaju sposobem egzystencji dziecka, wprowadza je w czasoprzestrzeń pozaracjonalną oraz w *modus* bycia. Toteż nie może i nie powinien nas dziś dziwić **antropologiczno-etyczny wymiar pedagogiki zabawy**<sup>35</sup>. Współczesna pedagogika zabawy jako subdyscyplina pedagogiczna, uwzględniając fakt, że dziecko w zabawie może odtworzyć, przetworzyć oraz stworzyć lub zmodyfikować treści egzystencjalnego bycia, dzięki swoim doświadczeniom egzystencjalnym ze sfery realnej (ze świata rzeczywistego), winna uświadomić teoretykom pedagogiki i nauczycielom praktykom i *bios* zabawy, i *etos* zabawy, a przede wszystkim winna opisać jej wymiar etyczny oraz określić znaczenie zabawy dla rozwoju sfery moralnej kilkulatka, o czym dziś – niestety – zapominają badacze fenomenu zabawy w ogóle, a zabawy dziecka w szczególności.

W 2004 r. **Edyta Gruszczyk-Kolczyńska** trafnie stwierdziła, że dziecko intensywnie uczy się podczas zabawy, zaś proces nauczania poprzez zabawę, będąc dostosowany do aktualnych potrzeb i oczekiwań kilkulatka, jest dla dziecka atrakcyjny, dzięki czemu wspomaga znacząco jego rozwój intelektualny<sup>36</sup>.

Ostatnio **Danuta Waloszek** zinterpretowała zabawę jako zasadniczą strategię edukacji (strategię edukacyjną), wyjątkowo atrakcyjną dla dziecka w wieku przedszkolnym, a równocześnie wykazała, że edukacja przedszkolna sytuuje

---

<sup>34</sup> A. Pluta, *Osobliwości esencjalnej budowy dydaktycznych czynności kulturowych konstytuujących wczesną edukację dziecka. Teoretyczne, metodologiczne i praktyczne aspekty rekonstrukcji*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym*, red. Z. Ratajek, Kielce 1993.

<sup>35</sup> J. Truskołaska, *Antropologiczno-etyczne podstawy pedagogiki zabawy*, „Cywilizacja” 2004, nr 10, s. 124–136.

<sup>36</sup> Zob.: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków*, Warszawa 2004, s. 32.

dziecko w szczególnej czasoprzestrzeni pomiędzy zabawą a zadaniem<sup>37</sup>. Rzeczywiście, zabawy badawcze, konstrukcyjne, symulacyjne oraz recepcyjne (zawierające w sobie w sposób naturalny tak istotne fazy klasycznego procesu edukacji, jak np.: diagnozowanie / rozpoznawanie, doświadczanie, tworzenie) mogą współtworzyć atrakcyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym edukacyjne **strategie zabawowe** i edukacyjne **strategie zabawowo-zadaniowe** z dominacją zabawy, zawierającej w sobie bądź to nowe obiekty zabawy, bądź to nowość sytuacji zabawy.

Teoretyczne poglądy Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Danuty Waloszek potwierdza praktyka edukacji przedszkolnej<sup>38</sup>. Warto dodać, że zabawa jako zasadnicza strategia edukacji (strategia edukacyjna) sprzyja nie tylko nauczaniu dziecka, ale również i jego wychowaniu. I to właśnie zapewnia zabawie istotne miejsce we współczesnej edukacji kilkulatka.

Ja do powyższych spostrzeżeń Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Danuty Waloszek dodałabym, że rozwój dziecka w wieku przedszkolnym jest wielokierunkowy, toteż każdy rodzaj zabawy (wymieniony w niniejszym studium) spełnia istotne swoiste funkcje tak w rozwoju kilkulatka, jak i w procesie jego edukacji, stąd należałoby edukację przedszkolną realizować w tak przemyślany sposób, aby z jednej strony – zapewnić dzieciom możliwości uczestniczenia w rozmaitych aktywnościach zabawowych, zaś ze strony drugiej – uwzględnić wszystkie aktywności zabawowe w kontekście zarówno klasycznych teorii pedagogicznych, jak również nowych teorii pedagogicznych i psychologicznych, a zwłaszcza teorii wielorakiej inteligencji, teorii integracji sensorycznej oraz teorii kinezylogii edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** zabawa, uczenie się w zabawie, teorie pedagogiczne, metody edukacji w przedszkolu i szkole

**Keywords:** a game, learning during games, educational methods in kindergarten and school, pedagogical theories

**Streszczenie:** Organizowanie uczenia się dzieci wymaga od nauczyciela stosowania specyficznych metod, jak i zapewnienia dzieciom możliwości uczestniczenia w rozmaitych aktywnościach zabawowych. W niniejszym tekście zwrócono uwagę na istotne funkcje różnych rodzajów zabaw mających znaczenie dla rozwoju i edukacji dziecka. Wybrane aktywności zabawowe ukazano w kontekście zarówno klasycznych teorii pedagogicznych, jak i nowych teorii pedagogicznych i psychologicznych, a zwłaszcza teorii wielorakiej inteligencji, teorii integracji sensorycznej oraz teorii kinezylogii edukacyjnej.

---

<sup>37</sup> D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna: Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 269–274.

<sup>38</sup> D. Wiczorek, *Dziecięce zabawy*, „Życie Szkoły” 2007, nr 6, s. 5–7; J. Bot, *Stare i nowe zabawy „w kole”*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 3, s. 43–47; A.B. Pietruszka, *Magia kulistego świata: zabawy z geometrią przestrzenną*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 5, s. 26–28.

**Abstract:** Organize children's learning requires the teacher to use specific methods as well as provide opportunities for children to participate in various activities playground. In this text highlights the essential functions of different types of games which are relevant to the development and education of the child. Selected activities are shown in the context of playing both classical theories of teaching, as well as new educational and psychological theories, especially the theory of multiple intelligence, sensory integration theory and the theory of educational kinesiology.

**dr hab. prof. UR Ewa Swoboda**

Uniwersytet Rzeszowski

## **NIE TYLKO RACHUNKI NOT ONLY ARITHMETIC**

Matematyki nie można nauczyć poprzez przekaz informacji – nieważne: słowny czy wizualny. Dziecko musi samo dla siebie zbudować swoją własną matematykę. Musi samo skonstruować matematyczne pojęcia (które są abstraktami), musi samo dostrzec związki i zależności, musi samo przeprowadzić rozumowania prowadzące do rozwiązania określonego problemu matematycznego. Świat liczb, praw matematycznych, związków przyczynowo-skutkowych wyłania się dziecku z wielu codziennych sytuacji. W pierwszych etapach swojej edukacji zdobywa ono wiedzę głównie poprzez działanie, poprzez aktywne uczestniczenie w rozwiązywaniu ważnego dla niego problemu, poprzez badanie i wytwarzanie obiektów, które mają dla niego wartość. Wydaje się więc naturalne, że nauczanie matematyki powinno przede wszystkim bazować na własnej twórczej aktywności dziecka, wykorzystywać ciekawość, pomysłowość, spostrzegawczość. Te sytuacje tworzą pola doświadczeń, w których zanurzone są wieloaspektowe pola matematycznych pojęć.

W publikacjach dotyczących matematyki wczesnoszkolnej podkreśla się psychologiczne podstawy kształtowania się pojęć i procedur matematycznych. Operacyjny charakter pojęć matematycznych wskazuje, że ich rozumienie wiąże się nieodłącznie z umiejętnością ich stosowania. Pojęcia matematyczne na każdym etapie kształcenia wiążą się z działaniami, z robieniem czegoś. Dopiero poprzez działanie dziecko jest w stanie pojąć istotę matematycznego pojęcia zakotwiczonego w działaniu, intuicyjnie odebrać jego własności, które będą wskazówką o tym, jak dane pojęcie można stosować. Jest to więc druga strona zagadnienia dotyczącego aktywności własnej dziecka na lekcjach matematyki.

Aby jednak dziecko było aktywne, musi mieć ku temu podstawy. Oprócz zaciekawienia, dojrzałości emocjonalnej, potrzebna jest jeszcze pewna cecha umysłu charakteryzująca aktywność typowo matematyczną. E. Gruszczyk-Kolczyńska (za prof. Krutieckim) nazywa tę cechę „poczuciem sensu i krytycznym rozumowaniem”<sup>1</sup>. Dzieci takie powinny umieć powiązać z sobą różne fakty, wy-

---

<sup>1</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, M. Kotarba-Kańczugowska, *Dzieci uzdolnione matematycznie: problemy, wyniki badań, interpretacje i wnioski*, referat wygłoszony podczas Israeli-Polish Mathematical

łapać pułapki (np. w zadaniach źle sformułowanych), wyciągać wnioski. Powinny być odporne na stres, wytrwałe w dążeniu do poszukiwania rozwiązań, umieć analizować różne przypadki.

Zajęcia z edukacji matematycznej nie mają na celu wyćwiczenia sprawności rachunkowej uczniów. Oczywiście ważne jest, aby uczeń umiał sprawnie rachować, ale ta sprawność nie ma być efektem mozolnego przećwiczenia wielu słupków – nie z tym powinna się matematyka szkolna kojarzyć. Poza rachunkami i liczbami jest tam miejsce po prostu na myślenie.

Narzędziem rozumowań matematycznych jest dedukcja. Mówiąc kolokwialnie, jest to umiejętność wyciągania wniosków, dochodzenie do sądów wynikających z jakichś przesłanek. Skąd w matematyce dedukcja? Skąd się wzięły różne prawa działań w matematyce? To są bardzo drażliwe pytania, nie ma na nie szybkiej odpowiedzi, nie będę się nawet starała na nie odpowiadać. Pokażę tylko, że są pewne zadania, które dają szansę na „wymyślanie sobie”, na samodzielne podejmowanie decyzji, na tworzenie praw istniejących w matematyce. Jest oczywiste, że zajęcia z edukacji matematycznej powinny dawać dzieciom szansę na rozwijanie takich umiejętności. Wiąże się to z koniecznością rozwiązywania takich problemów, w którym niezbędne jest zastanawianie się, zmienianie wcześniejszych strategii rozwiązywania zadania, wykluczanie pewnych sytuacji, rozważanie różnych przypadków. Takie zadania nie są jednak w szkole lubiane.

Osobiście cenię sobie niejednoznaczność zadań w nauczaniu wczesnoszkolnym. Chcę, by uczeń nie starał się zgadnąć, czego oczekuje nauczyciel, by nie działał zgodnie z wyuczonym szablonem, by miał szansę na obronę własnego zdania (własnego rozumienia, własnej strategii). A przede wszystkim by mógł uwierzyć, że potrafi sam wymyśleć coś ciekawego i że takie samodzielne myślenie jest wartością. Wierzę przy tym, że trafi na mądrego nauczyciela, który mu na to pozwoli.

Przeanalizujmy pracę nad kilkoma zadaniami. Są one trochę inne niż te typowe, podręcznikowe. Będę starała się przekonać, że warto im poświęcić trochę czasu.

## **Zaczynamy od budowania zaufania do własnych możliwości**

Dzieci matematycznie zdolne nie boją się wyzwań. Są odporne na stres, są cierpliwe, pracowite. Cieszy je wysiłek związany z tworzeniem nowych rozwiązań, potrafią się skupiać. Mają świetne samopoczucie, kiedy rozwiązują zadania – sam proces rozwiązywania może być dla nich dużo ciekawszy niż moment znalezienia rozwiązania. Są to bardzo pożądane cechy osobowości, pomagające

---

Meeting, 12–15 September, Łódź 2011 (materiały konferencyjne, niepublikowane). Autorka powołuje się tam na wyniki badań A.W. Krutieckiego zamieszczone w pracy *Psychologia matematycznych sposobnośniej szkolników*, Moskwa 1968.

w uczestniczeniu w zajęciach z matematyki. Niestety, nie wszystkie dzieci mają taką osobowość. Poniższy przykład jest kierowany m.in. do tych „niematematycznych”, potrzebujących wsparcia.

### Przykład 1<sup>2</sup>

**10** Jak można rozdzielić krzesła do dwóch zbiorów po cztery?



Pierwsze narzucające się rozwiązanie to rozdział krzesel na niebieskie i... kolorowe. Taki podział jest łatwy, wyróżnienie krzesel niebieskich spośród wszystkich innych nie wymaga żadnego intelektualnego wysiłku. Wystarczy tylko przeliczyć, że pozostałych krzesel też jest 4 i znaleźć odpowiednią nazwę dla tego drugiego zbioru. Mimo że jest to łatwe, znalezienie pierwszego rozwiązania jest ważne. Bardzo ośmiela, daje poczucie sukcesu. Jednak gdyby na takim rozwiązaniu zakończyć pracę z tym zadaniem, byłoby to działanie wbrew zasadom pracy na zajęciach z edukacji matematycznej. Niezbędne jest teraz postawienie pytania: Jak inaczej można te krzesła rozdzielić po 4. Dopiero teraz zaczyna się zabawa, bo trzeba znaleźć nieoczywiste cechy łączące krzesła ze sobą i sprawdzić, czy pozwalają one na stworzenie zbiorów czteroelementowych. Możliwości jest co najmniej kilka, każda dziecięca propozycja powinna być przedyskutowana. Tutaj trzeba dziecku dać szansę na wypowiedzenie własnych spostrzeżeń. To ono samo ma mieć poczucie, że mówi o rzeczy ważnej; rolą nauczyciela jest danie dziecku szansy na opowiedzenie o swoich poszukiwaniach i odkryciach. Niech mówi swoim nieporadnym językiem, niech trzodzi się nad dobieraniem odpowiednich słów, niech myśl ubiera w słowa.

<sup>2</sup> Przykład pochodzi z publikacji: B. Lankiewicz, K. Sawicka, E. Swoboda, *Matematyka [Plus] 2, ćwiczenia rozwijające zainteresowania*, Warszawa 2013, s. 11.



Tak prowadzona praca nad zadaniem daje dziecku poczucie, że jego myślenie jest ważne i doceniane. Zaczyna ono nabierać zaufania dla swoich rozwiązań, wierzyć, że samo potrafi.

### **Krok następny – nie wszystko jest takie do końca oczywiste**

Jeżeli rozwiązanie jest niejednoznaczne i dopuszcza różne interpretacje, często jest zgłaszane jako „niepoprawne”. Pewnie dlatego, że ktoś kiedyś stwierdził, że w matematyce nie ma miejsca na dyskusję, bo jak można dyskutować, czy dwa plus dwa równa się cztery. Z. Krygowska – wybitna dydaktyk matematyki – powiedziała kiedyś, że uczeń tworzy sobie taki obraz matematyki, jaki widzi poprzez pryzmat rozwiązywanych zadań. Jeżeli więc dziecko spotyka wyłącznie takie zadania, w których jest tylko jedna słuszna odpowiedź albo – co gorsza – tylko jedna słuszna droga rozwiązywania zadania, to jego obraz matematyki jest bardzo nieprawidłowy. Im wcześniej spotka takie zadania, w których trzeba przyjmując jakieś założenia dodatkowe albo rozważyć kilka przypadków, tym łatwiej mu będzie być rzeczywiście twórczym na dalszych etapach edukacyjnych.

Do rozwiązania ćwiczenia z przykładu 2 dziecku powinna wystarczyć znajomością takich pojęć, jak „na prawo od”, „na lewo od”, „do przodu”, „do tyłu”. Są to typowe zwroty, kojarzone z działem „stosunki przestrzenne”. Teoretycznie wszystko powinno być jasne. Czyżby?

Zacznijmy od pierwszego polecenia:

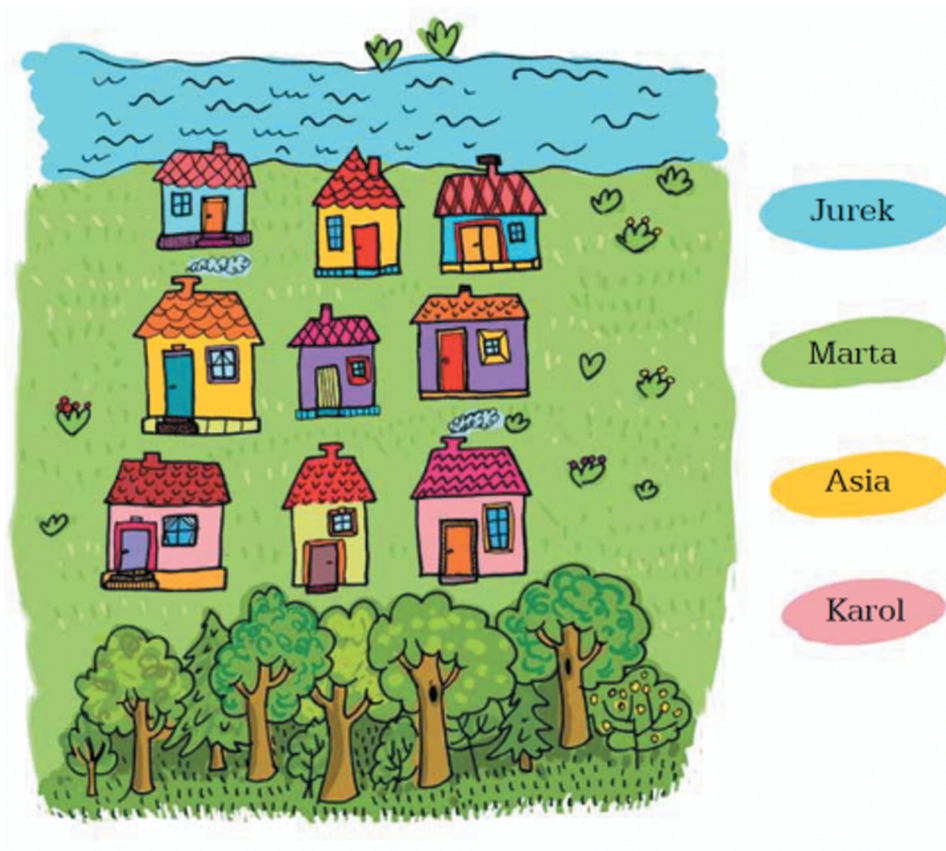
„Jurek mieszka pod lasem” – to jest jasne. Domki są umiejscowione równiutko w rzędach, po trzy w jednym rzędzie. Jeden rząd to domki pod lasem. Jurek mieszka więc w jednym z nich.

„Po lewej stronie ma jeszcze dwóch sąsiadów” – niedobrze. Jak zrelatywizować strony lewa – prawa? Wiadomo, że to zależy od tego, w którą stronę Jurek patrzy, w stronę lasu czy rzeki. Ale tylko wtedy ma jakichś sąsiadów z lewej strony, jeżeli patrzy w stronę rzeki. Czyli aby zadanie miało rozwiązanie, trzeba przyjąć, że lewa strona w tym zadaniu pokrywa się z lewą stroną dziecka siedzącego przed kartką z zadaniem. Jurek więc mieszka w różowym domku z dymiącym kominem.

Odpowiedzi na kolejne pytania wydają się już oczywiste. Oprócz ostatniego. Karol idąc do rzeki, mija dom jednego sąsiada. Wynika z tego, że Karol mieszka w środkowym rzędzie domków. Jednak są tam trzy domki. Nie jest pomocna nawet wiadomość, że jeden z tych domków jest Marty (która ma sąsiada z prawej i lewej strony), bo to eliminuje tylko jeden domek, a wciąż zostają jeszcze dwa. I tutaj nie ma żadnej dodatkowej podpowiedzi – dziecko MUSI przyjąć, że jest to ALBO domek po lewej, ALBO po prawej stronie domku Marty.

Przykład 2<sup>3</sup>

- 25** Pewne osiedle znajduje się między lasem a rzeką. Przeczytaj opis i zaznacz, w którym domu mieszka każde dziecko.



- Jurek mieszka pod lasem. Po lewej stronie ma jeszcze dwóch sąsiadów. W którym domu mieszka Jurek?
- Marta ma tak samo daleko do rzeki jak do lasu. Ma sąsiada z prawej i lewej strony. W którym domu mieszka Marta?
- W którym domu mieszka Asia, jeżeli patrząc w stronę rzeki, nie widzi domów sąsiadów, a patrząc w prawo, widzi dwa domy?
- W którym domu mieszka Karol, jeżeli idąc do rzeki, mija dom jednego sąsiada?

<sup>3</sup> Przykład pochodzi z publikacji: tychże, *Matematyka [Plus] 1, ćwiczenia rozwijające zainteresowania*, Warszawa 2012, s. 35.

Przykład 3<sup>4</sup>

Uzupełnij puste pola tak, żeby suma liczb w rzędach poziomych i pionowych wyniosła 20.

		9
8	9	3

11		
1	11	

Spróbuj ułożyć podobną tabelkę dla koleżanki lub kolegi albo kogoś z domowników.

Pierwszy etap pracy nad zadaniem to oczywiście uzupełnienie pustych pól. Widać wyraźnie, że nie warto zaczynać od samej góry, bo tam są tylko trzy puste pola, czyli nie ma żadnej wskazówki. Za to dolny rząd jest całkowicie wypełniony. Uczeń pewnie sprawdzi, że  $8 + 9 + 3 = 20$ , tak jak jest w poleceniu. Co teraz? Ano, najlepiej skupić uwagę na ostatniej kolumnie, w której brakuje tylko jednej liczby. Czy trzeba ją wyliczyć? Można, ale lepiej zauważyć, że dwie z podanych liczb są takie same jak te występujące w dolnym rzędzie (3, 9), dlatego bez liczenia można w wolne okienko wpisać trzecią z tamtych liczb – 8. Zostały do wypełnienia cztery pola i to takie, że w każdym rzędzie i kolumnie pozostały dwa miejsca do uzupełnienia. Sytuacja jest bardzo otwarta – nie można „na pewno” wpisać pasującej liczby. Trzeba coś zaryzykować. Trzeba się zdecydować zarówno na wartość liczby, jak i na odpowiednie pole, w które tę liczbę się wpisze.

Przypuśćmy, że dziecko zdecyduje się na wypełnienie pola centralnego (tab. 1). Teraz będzie musiało podjąć kolejną decyzję: jaką wpisać tam liczbę. No to niech to będzie 5 (tab. 2). Teraz rozwiązanie jest oczywiste do samego końca. Wypełniając drugi rząd i drugą kolumnę, znów mamy symetryczny układ liczb (tab. 3) oraz jednoznacznie wskazówkę co powinno być wpisane w ostatnim wolnym polu (tab. 4).

		8
		9
8	9	3

tab. 1

		8
	5	9
8	9	3

tab. 2

	6	8
6	5	9
8	9	3

tab. 3

1	6	8
6	5	9
8	9	3

tab. 4

<sup>4</sup> Przykład pochodzi z publikacji: tamże, s. 48.

Nasuwa się pytanie: a co by było, gdyby zamiast liczby 5 w środkowym polu wstawić inną liczbę? Powinno ono prowokować do zbadania tego problemu przez dziecko. Wydaje się, że każda liczba mniejsza (lub równa) od 11 będzie dobra (dlaczego?).

Ale w tym zadaniu można przyjąć inną strategię rozwiązującą. Można próbować wstawić liczbę w jedno z pól brzegowych (tab. 5).

		8				8			<b>2</b>	8		<b>5</b>	2	8
		9		<b>2</b>		9		<b>2</b>		9		2	<b>4</b>	9
8	9	3		8	9	3		8	9	3		8	9	3

tab. 5

tab. 6

tab. 7

tab. 8

Tutaj też trzeba samemu podjąć decyzję, jaka to może być liczba. Aby było łatwo dodawać (poniżej jest liczba 8), przyjmijmy, że będzie to 2 (tab. 6). Teraz bez liczenia w pole symetryczne należy też wpisać 2 (dlaczego? – tab. 7). Pozostałe okienka wypełnia się już w sposób jednoznaczny (tab. 8).

Z tą strategią łączy się też pytanie: jakie inne liczby (oprócz dwójki) można było wstawiać w szare pole z tab. 5, aby zadanie miało rozwiązanie.

Doświadczenia zebrane podczas rozwiązywania tego zadania powinny zaowocować w rozwiązywaniu dalszej jego części – ułożeniu podobnego zadania dla kolegów czy domowników. Ten etap jest równie ważny jak wcześniejsze. Pozwala na pewną konceptualizację wcześniejszych doświadczeń. Uczeń musi spojrzeć „wstecz” na całą dotychczasową pracę, uświadomić sobie ważne związki, które zachodziły w tym zadaniu, i zastosować je w samodzielnie tworzonej układance. Obserwowanie, jak np. tato zмага się z tym zadaniem, będzie dla dziecka niemałą gratką!

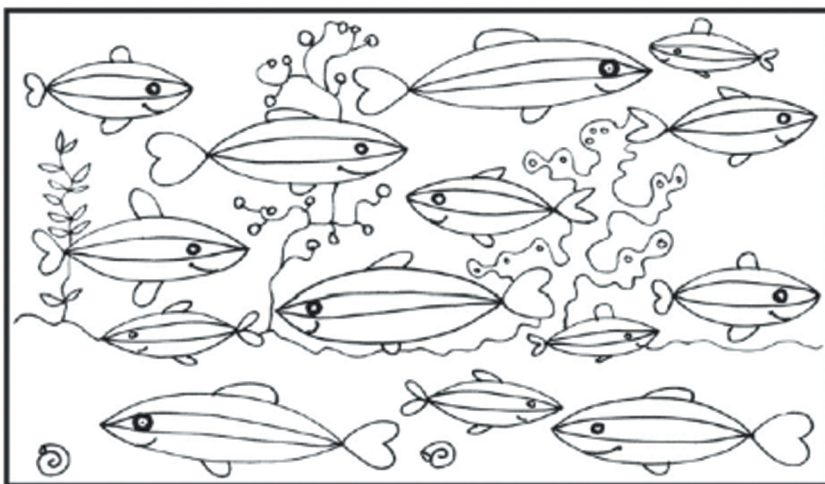
Pierwsza wątpliwość, która nasuwa się przy przykładzie 4: czy to zadanie ma jakiś związek z matematyką? No może ma, skoro jest pytanie „ile”. Ale jak to policzyć?

Rzecz w tym, że pytanie „ile” jest tylko pretekstem. Zanim zaczniemy to zadanie rozwiązywać, trzeba wiele rzeczy samemu ustalić. Co to znaczy, że każda rybka jest inaczej pomalowana? Czy kolejność kolorów ma tutaj podstawowe znaczenie? Rybki trzeba pomalować trzema kolorami. Czy to oznacza, że każda rybka musi być trójkolorowa?

Kiedy wyjaśni się te i inne wątpliwości i zostanie przyjęty jeden sposób rozumienia zadania, w dalszym ciągu otwarty pozostaje sposób jego rozwiązywania. Bez kredek i rysunków raczej się nie obejdziemy (raczej, bo rozwiązania można dowolnie kodować).

Przykład 4<sup>5</sup>

- 15 Ile rybek możesz pokolorować trzema różnymi kolorami tak, aby każda była inaczej pomalowana? Masz trzy kolory: zielony, pomarańczowy, niebieski.



Przyjmijmy, że ustaliliśmy, że każda rybka ma mieć paski innego koloru (czyli rybki są trójkolorowe), a różnią się, jeżeli kolejność kolorów jest inna. Przyjmijmy, że pracujemy systematycznie. Przyjmijmy, że zaczynamy od dolnego paska. Jeżeli ten dolny pasek będzie niebieski, to idąc do góry kolory mogą się układać na dwa sposoby: zielony, potem pomarańczowy albo odwrotnie – pomarańczowy, a potem zielony. Czyli są dwie różne rybki z niebieskim brzuszkiem.

Zapiszmy (albo pokolorujmy):

pomarańczowy	zielony
zielony	pomarańczowy
niebieski	niebieski

Podobnie może być z rybkami o brzuskach zielonych i pomarańczowych. Dlatego wszystkich trójkolorowych rybek jest tylko 6, co wynika z tabeli:

p	z	p	n	n	z
z	p	n	p	z	n
n	n	z	z	p	p

<sup>5</sup> Przykład pochodzi z publikacji: tychże, *Matematyka [Plus] 2...*, dz.cyt., s. 14.

A na rysunku jest dużo więcej rybek!!! Czy to znaczy, że trzeba szukać innych rozwiązań? A może gdzieś popełniliśmy błąd? Powtórne sprawdzenie wykazuje, że chyba jednak wszędzie jest dobrze. To może nasze wcześniejsze ustalenia nie były dobre?


Presja jest bardzo silna i trzeba mieć dużo determinacji, aby umieć sobie powiedzieć – moje rozwiązanie jest poprawne. I na dodatek umieć tego zdania bronić.

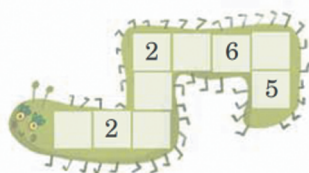
Takie sytuacje są bardzo ważne w edukacji matematycznej. Przedstawiona w tym przykładzie jest dość ekstremalna, dlatego warto rozpoczynać od sytuacji łatwiejszych.

### Krok następny – intuicja jako podstawa dla matematycznej aktywności

Prawa matematyczne nie spadły z nieba ani nie są wymysłem złośliwych matematyków, którzy chcą wprowadzić tyle utrudnień, ile tylko możliwe. Funkcjonują w matematyce jako nauce jako aksjomaty, bo tak matematyka jest konstruowana. Ale do matematyki szkolnej te prawa wchodzą jako wyraz zdroworozsądkowego podejścia do tego, co jest sensowne, a co nie, w trakcie wykonywania działań matematycznych. Dlatego zamiast nauczać praw działań, lepiej dać dziecku szansę na rozwiązywanie takich zadań, które wprowadzają w głębokie, ale intuicyjne rozumienie własności działań.

#### Przykład 5<sup>6</sup>

 Wpisz brakujące liczby tak, aby każde trzy sąsiednie liczby dały razem 13.



Liczby na gąsieniczkę mają małe wartości, bo tu nie chodzi o ćwiczenie sprawności rachunkowej. Nie bardzo wiadomo, z której strony zacząć liczyć: każde trzy sąsiednie liczby mają dać razem tę samą sumę. Takie postawienie problemu daje już na wstępie szansę na realizowanie jednej z zasad nauczania – zasady świadomego i aktywnego uczenia się. Tutaj trudno posłużyć się jakąś wyuczoną strategią postępowania, zastosować gotowy schemat mówiący, co i jak należy liczyć. Wiadomo tylko, że każde trzy sąsiednie liczby mają dać taki sam wynik i to równy 13.

<sup>6</sup> Przykład pochodzi z publikacji: tychże, *Raz dwa trzy teraz My. Matematyka dla klasy trzeciej*, cz. I, Warszawa 2011, s. 9.



Można próbować wstawiać różne liczby w puste pola i zliczać ich sumę – pewnie tak będą zaczynały swoją pracę dzieci. Można zacząć „od początku”, ale tam jest zbyt dużo możliwości:  $\square + 2 + \square = 13$ . A może tak od końca:  $5 + \square + 6 = 13$ ? Brzmi lepiej – bo jednoznacznie wskazuje, że w okienku powinna być liczba 2. To teraz już można jak po sznurku:

Od końca są liczby 5, 2, 6. Teraz trzeba rozpatrzyć sumę 2, 6,  $\square$ , która to suma ma wynosić 13. Można to przeliczyć i stwierdzić, że w okienko należy wpisać 5, ale jeszcze lepiej zauważyć związek z poprzednim przykładem. Zapiszmy te przykłady jeden pod drugim:

$$5 + 2 + 6 = 13$$

$$2 + \square + 6 = 13$$

Liczba 6 się powtarza, wystarczy bez obliczania zamienić miejscami liczby 2 i 5, co jak wiadomo, nie zmieni wyniku.

Patrzmy dalej: „samo” wyszło, że kolejny układ trzech liczb to 6, 5, 2 i to też jest układ, który w sumie daje wartość 13. Uff... Czas na ogólną konkluzję. Na gąsienicze są liczby: 2, 6, 5. Ich suma wynosi 13. Odpowiednio manipulując tylko tymi trzema liczbami (w dowolnej kolejności), mamy pewność, że suma tych trzech składników wyniesie zawsze tyle samo.

Tylko nauczyciel wie, że matematyczna podstawa dla tego zadania to zastosowanie prawa łączności i przemienności dodawania. W algebraicznej formie mają one postać regułki:

dla dowolnych liczb naturalnych a, b, c zachodzą związki:

$$\mathbf{a + b = b + a, \quad a + (b + c) = (a + b) + c}$$

Inaczej mówiąc – suma nie zależy od kolejności dodawania liczb. Dziecko, rozwiązując zadanie z gąsieniczką, wcale nie ma poczucia, że stosuje regułkę. Ono działa zdroworozsądkowo, stosując te same naturalne prawa logiczne, które ludzkość uznała za użyteczne przy dokonywaniu obliczeń matematycznych. Dzieci po prostu działają intuicyjnie, rozumiejąc, na czym polega dodawanie, mają poczucie sensu wykonywania pewnych czynności (a także – co bardzo ważne – bezsensu innych).

## Wiem dlaczego

Myślenie dedukcyjne to głównie wyciąganie wniosków z wcześniejszych faktów (przesłanek). W matematyce dużo ważniejsze od stwierdzenia, że pewne fakty mają miejsce, jest znalezienie uzasadnienia, dlaczego takie fakty zachodzą. Jest to problem uzasadniania i dowodzenia. Im częściej dziecko musi odpowiadać na pytania „dlaczego”, tym lepiej jest wprowadzane w matematyczną metodę.



Najlepsza sytuacja jest taka, kiedy dziecko samo czuje potrzebę szukania odpowiedzi na pytanie „dlaczego”. Może być ono sprowokowane choćby zadaniem przedstawionym w następnym przykładzie.

### Przykład 6<sup>7</sup>

Uzupełnij tabelkę.

+	1	2	5	7
3				
4				
8				
9				

$$\square + \square = \square$$

$$\square + \square = \square$$

Wybierz dowolny kwadrat wewnątrz tabeli i policz sumy „na krzyż”.

Czy dostrzegasz coś ciekawego?

Sprawdź swoje obserwacje na innym przykładzie. Wybierz inny kwadrat z tabeli i policz „na krzyż”. Zapisz wyniki.

Zadanie rozpoczyna się niewinnie, trzeba wykonać proste dodawania, odczytując liczby z tabeli. Dla pól zielonych jest to  $5 + 4 = 9$ ,  $8 + 7 = 15$ . Teraz te wyniki do siebie dodajemy:  $9 + 15 = 24$ . To samo dla pól niebieskich  $8 + 5 = 13$ ,  $4 + 7 = 11$ . Znow trzeba dodać do siebie otrzymane liczby, czyli  $13 + 11$ . Wynik 24 może trochę zaskoczyć – tyle samo, co wynik dodawania liczb z pól zielonych.

Teraz dziecko jest prowokowane do wybrania dowolnych innych czterech pól tworzących kwadrat. Znow wykonując dodawania z pól leżących wzdłuż przekątnych, powinno dostać taki sam wynik. Może ten sam trick sprawdzić jeszcze raz na innych polach. Może zbudować swoją własną tabelę dodawania i przekonać się, że działa ta sama reguła: sumy na przekątnych są sobie równe.

Samo stwierdzenie tego faktu powinno prowokować pytanie: Dlaczego tak się dzieje? Pewnie ten wynik jest niezależny od tego, jakie liczby wpisujemy w na-

<sup>7</sup> Przykłady pochodzą z publikacji: tychże, *Matematyka [Plus] 2...*, dz.cyt., s. 31.

główki tabel, bo prawidłowość zachodzi nawet wtedy, gdy te liczby są zupełnie przypadkowe. Gdzie więc szukać wytłumaczenia?

Wytłumaczenie jest dość proste, ale przecież nie o to chodzi, by stawiać przed dzieckiem problemy nie do rozwiązania. Wystarczy się dokładnie przyglądnąć liczbom tworzącym sumy z pól leżących na przekątnych. Na przykład liczby tworzące sumy rozpatrywane na samym początku zadania to:

$$\text{Pola zielone:} \quad 5 + 4 + 8 + 7$$

$$\text{Pola niebieskie:} \quad 5 + 8 + 4 + 7$$

Są to kombinacje tych samych liczb, więc ich sumy muszą być takie same. Kolejna okazja, by się odwołać do intuicyjnego rozumienia praw dotyczących dodawania.

## Zakończenie

W literaturze dydaktycznej dużo mówi się o konieczności pracy z dzieckiem zdolnym, w tym zdolnym matematycznie. Niekiedy nawet określa się cechy, które charakteryzują zarówno osobowość, jak i umysłowość takiego dziecka. Uczniowie, którzy myślą o problemach matematycznych w oryginalny lub innowacyjny sposób często charakteryzują się następującymi cechami:

- elastycznie korzystają z informacji: łatwo przestawiają się (przeskakują) z symbolicznych obliczeń na graficzne wizualizacje, jeśli jest to konieczne w trakcie rozwiązywania problemów,
- procesy odwrotne – potrafią przejść od myślenia „wprost” do myślenia „odwrotnego” (od analizy do syntezy i na odwrót),
- charakteryzuje ich oryginalność pomysłów, rozwiązują zadania w unikalny sposób, nie odwołują się do rutyny,
- dążą do matematycznej elegancji i jasności w wyjaśnieniu rozumowania,
- są ciekawi matematycznych związków i relacji, pytają „dlaczego” i „co jeśli”,
- mają siłę i wytrwałość w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów,
- dążą poza powierzchowne rozwiązania, badają zagadnienie również po tym, gdy wstępny problem został już rozwiązany<sup>8</sup>.

Warto przyjąć te charakterystyki jako dyrektywy do pracy z każdym dzieckiem, bowiem w każdym może drzemać ukryty talent. A niezależnie od rzeczywistych uzdolnień dziecka, taki kierunek pracy pozwala na bawienie się matematyką, na czerpanie satysfakcji z intelektualnego wysiłku. A to każdy lubi, niezależnie od uzdolnień.

---

<sup>8</sup> E.L. Mann, *Creativity: The Essence of Mathematics*, „Journal for the Education of the Gifted” 2006, nr 30(2), s. 248.

**Słowa kluczowe:** aktywność, poczucie sensu, wnioskowanie

**Keywords:** activities, feeling of making sense, to conclude

**Streszczenie:** Coraz lepsza wiedza o sposobach pracy z dzieckiem w ramach edukacji matematycznej powoduje, że dostrzegamy wciąż nowe aspekty tej pracy. Własną aktywność dziecka rozumie się dzisiaj bardzo szeroko, nie ogranicza tylko do uczestniczenia w zajęciach zaprojektowanych przez nauczyciela zgodnie ze szczegółowo zaplanowanym konspektem. Dziecko zdobywa na lekcjach coraz większą autonomię, jego indywidualne rozwiązania wpływają na wartość zajęć. Konstruowanie własnej matematyki wymaga, aby uczeń przejął zachowania i sposoby myślenia typowe dla matematyki. Artykuł zwraca uwagę na konieczność pobudzania takich umiejętności myślenia i kształtowania takich postaw. Podaje również przykłady zadań, które mogą służyć realizacji tego celu.

**Abstract:** Better knowledge about how to work with children during mathematical activities causes that we recognize new aspects of this work. Own child's activity shall be understood very broadly, it is not limited only to participation in activities designed by the teacher in accordance with the detailed blueprint. A child receives in the classroom ever greater autonomy, its individual solutions affect the value of the planned work. Creation of own mathematics requires that the pupil takes over the behavior and ways of thinking typical for mathematician. The article draws attention to the need to encourage in such thinking skills and shape such attitudes. It provides examples of tasks that can enable to obtain that purpose.

**dr Teresa Piątek**

Uniwersytet Rzeszowski

## **MAŁE FORMY TEATRALNE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

### **LITTLE THEATRICAL FORMS IN EARLY EDUCATION**

#### **Cele edukacji wczesnoszkolnej**

Współczesna edukacja rozumiana jest jako proces wspierający i wspomagający wszechstronny rozwój ucznia. Podstawa programowa wykształcenia ogólnego w odniesieniu do pierwszego etapu edukacyjnego określa jej cel następująco: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest 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, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej”<sup>1</sup>.

Powyższe cele realizowane są poprzez przyporządkowane im w podstawie programowej treści nauczania oraz w oparciu o programy edukacyjne będące rozwinięciem i uszczegółowieniem ogólnych celów i treści edukacyjnych. Bardzo często akcentowanym w programach celem działań pedagogicznych jest stymulowanie aktywności twórczej uczniów, rozwijanie ich kreatywności i twórczej postawy. Wielu pedagogów uzasadnia potrzebę wychowywania ludzi twórczych ze względu na samych wychowanków, na realizację ich potencjału, ale także ze względu na korzyści, jakie ludzie twórczy mogą wnieść dla rozwoju społeczeństw, rozwoju świata. XXI w. potrzebuje ludzi umiejących sprostać współczesnym wyzwaniom, ludzi otwartych na problemy, kreatywnych, myślących dywergencyjnie, poszukujących

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).

nowych rozwiązań. Samo pojęcie twórczości, choć jest obecnie bardzo popularne, to jednak wieloznacznie rozumiane i w różny sposób definiowane. W literaturze psychologicznej<sup>2</sup> i pedagogicznej<sup>3</sup> znajdujemy dwa podejścia do twórczości. Autorzy wyodrębniają twórczość elitarną, zwaną też wybitną, oraz twórczość egalitarną lub codzienną. Twórczość w pierwszym rozumieniu (elitarna/wybitna) odnoszona jest wyłącznie do wybitnych twórców, zdolnych do generowania rozwiązań (dzieł) wyjątkowych, wartościowych i nowych w skali powszechnej. Jest ona bardzo rzadko spotykana (1% populacji), opiera się na wybitnym talencie oraz wytrwałości, przynosi wytwory nowe i wartościowe w skali powszechnej. O takim rodzaju twórczości mówi się, że zmienia cały świat. Z kolei podejście egalitarne (twórczość codzienna) zakłada, że każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu. Twórczość w tym ujęciu jest cechą psychologiczną człowieka (jak np. pamięć, empatia, inteligencja). Do tego rodzaju twórczości zdolni są wszyscy ludzie pragnący wyjść poza rutynę i schemat. Opiera się ona na motywacji wewnętrznej i dążeniu do samorealizacji. Przynosi również wytwory nowe i cenne, ale w wymiarze jednostkowym, oraz ważne dla najbliższego środowiska. J.K. Szmidt<sup>4</sup> proponuje, aby z punktu widzenia pedagogiki przyjąć zasadę, która znosi spory dotyczące, czy ktoś jest twórczy, czy w ogóle nietwórczy. Twórczość według niego należy postrzegać jako cechę ciągłą, występującą u różnych ludzi w różnym nasileniu, od niemal zerowego do bardzo dużego – u osób szczególnie utalentowanych lub wręcz genialnych. To egalitarne podejście do rozumienia twórczości ma dla pedagogiki ważne implikacje. Oznacza, że tego rodzaju twórczość można pobudzać, stymulować, zwłaszcza w środowisku bezpieczeństwa i wolności, w klimacie porozumienia<sup>5</sup>.

Powyższe cele mogą być realizowane z wykorzystaniem bardzo różnorodnych metod i form organizacyjnych zajęć, z użyciem ciekawych środków i pomocy dydaktycznych. Jednym ze sposobów jest zastosowanie w edukacji małych form teatralnych. Nauczyciele są wręcz zobligowani do ich stosowania, bowiem określone to jest w podstawie programowej dotyczącej tego etapu edukacyjnego. Treści nauczania klasy pierwszej w odniesieniu do edukacji polonistycznej, obok innych dotyczących wspomagania rozwoju umysłowego w zakresie wypowiedzania się, dbałości o kulturę języka, początkowej nauki czytania i pisanie, obejmują również kształtowanie umiejętności wypowiedzania się w małych formach teatralnych. „Uczeń kończący klasę I w zakresie umiejętności wypowiedzania się w małych formach teatralnych: uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślonego,

<sup>2</sup> Por. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

<sup>3</sup> Por. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005.

<sup>4</sup> Tamże, s. 73.

<sup>5</sup> Por. R. Gloton, K. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 74.

rozumie umowne znaczenie rekwizytu i umie posłużyć się nim w odgrywanej scenie, odtwarza z pamięci teksty dla dzieci, np. wiersze, piosenki, fragmenty prozy”<sup>6</sup>. Natomiast uczeń kończący klasę trzecią: „analizuje i interpretuje teksty kultury: przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi; czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji, ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, (...) dba o kulturę wypowiedzania się, poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację”<sup>7</sup>.

Ten sposób ujęcia treści nauczania łączy wykorzystanie małych form teatralnych z szerzej pojmowanym wychowaniem przez sztukę. Dzięki sztuce możliwe jest pełniejsze, całościowe poznanie i zarazem przeżywanie otaczającego świata. Daje ona możliwość rozumienia etycznego wymiaru ludzkiego bytu oraz poszukiwania własnego miejsca w świecie<sup>8</sup>. Szczególną rolę w procesie wychowania przez sztukę odgrywają utwory literackie. Literatura dostarcza przeżyć estetycznych, które są wypadkową percepcji zmysłowej, rozumienia, emocji i wyobraźni<sup>9</sup>. Dzięki kontaktom z dziełami literackimi, dziecko zostaje uwrażliwione na piękno, na problemy innych ludzi, zaczyna kształtować refleksję nad sobą, nad własnym życiem, odróżniać dobro od zła, oceniać zjawiska, rozwijać się pod względem moralnym. Utwory literackie mogą stać się kanwą do rozmaitych działań teatralnych, dzięki którym zostają jeszcze głębiej przeżyte, odczytane/zrozumiane przez dzieci. Teatr będący syntezą sztuk pozwala ponadto na rozwijanie rozmaitych ekspresji twórczych (słowo, ruch, muzyka, śpiew, rysunek, plastyka) oraz wyrażanie ich językiem sztuki. Przeżywanie sztuki może mieć charakter terapeutyczny, a możliwość aktywności twórczej wzmacniać u dzieci poczucie własnej wartości.

## Małe formy teatralne

W literaturze pedagogicznej nie znajdujemy wyjaśnienia pojęcia „małe formy teatralne”. Częściej pojawia się pojęcie teatru szkolnego lub dziecięcego. Scena teatralna od wieków była miejscem przedstawiania ludzkich spraw. Teatr, będąc wyrazem artystycznej refleksji, jest też źródłem samopoznania, autorefleksji, a co za tym idzie – jest narzędziem edukacji<sup>10</sup>. Początki teatrów szkolnych sięgają XVI w., kiedy to zakładane w kolegiach jezuickich służyły opanowaniu zasad religijnych

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1980, s. 235–249.

<sup>9</sup> W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992, s. 39.

<sup>10</sup> M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany*, Kraków 2009, s. 10.

i moralnych, nauce łaciny, wyrabianiu ekspresji oraz opanowaniu retoryki. Okres reformy szkolnictwa w XVIII w. rozszerzył wykorzystanie teatru do zaszczepiania ideału obywatelskiego, a w czasach rozbiorów teatr szkolny służył do budzenia świadomości narodowej i upowszechniania kultury<sup>11</sup>. Współcześnie teatr szkolny nie stawia sobie za cel naśladowania teatru profesjonalnego, ma raczej wpływać na wszechstronny rozwój osobowości dziecka, pobudzać rozwój. Tak wypowiada się o teatrze szkolnym J. Dorman, mówiąc, iż nie jest on szkołą aktorstwa, lecz terenem życia, na którym szczególnie swobodnie można się bawić i wyrażać<sup>12</sup>.

Pojęcie teatru szkolnego funkcjonuje zamiennie z pojęciem teatru dziecięcego, młodzieżowego. Tak określał ten rodzaj teatru Ł. Komarnicki<sup>13</sup>, domagając się, by teatr szkolny nie był naśladownictwem teatru zawodowego, lecz teatrem, w którym młodzież przeżywać będzie wszystkie fazy pracy twórczej, poczynając od opracowania tekstu, poprzez próby, aż do efektu finalnego. Jednocześnie autor uważał, że proces przygotowawczy w „laboratorium teatralnym” jest ważniejszy, z pedagogicznego punktu widzenia, niż sam pokaz. B. Broszkiewicz i J. Jarek<sup>14</sup> uważają, że teatr dziecięcy ma służyć umiejętności wyrażania twórczej ekspresji za pomocą języka sztuki. Dzieli oni teatr dziecięcy na cztery kategorie:

- gry i zabawy nietworzące zamkniętych widowisk i nieprzeznaczone do publicznej prezentacji,
- spektakle realizowane przez instruktora z udziałem dzieci dla widza dorosłego,
- warsztaty aktorskie kreujące dziecięce „gwiazdy” do pokazywania na imprezach oraz w mediach,
- widowiska realizowane przez dzieci dla dzieci, będące formą zabawy.

Ten ostatni rodzaj dziecięcego teatru preferuje również Z. Wójcik<sup>15</sup>, która uważa, podobnie jak Ł. Komarnicki, że nie zawsze sukcesem jest doprowadzenie grupy do występu. Czasem dużo więcej wartości przynosi sama zabawa w teatr. Zabawa jest działaniem wykonywanym dla przyjemności, jest oparta na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość<sup>16</sup>. J. Huizinga<sup>17</sup> określa zabawę jako wolne działanie, odczuwane jako niezwykłe i stojące poza codziennym życiem, a mimo to całkowicie absorbujące bawiącego się. Nie jest z nią związany żaden interes materialny i nie jest wykorzystywana dla jakichkolwiek korzyści. Przebiega w ramach określonego czasu i w określonej przestrzeni. Zabawa w teatr to udawanie, wymyślanie roli, to uruchamianie wyobraźni, fantazji. Zabawa jest działaniem swobodnym, przynosi dzięki przebraniu i tajemnicy w inny niż

<sup>11</sup> B. Frankowska, *Encyklopedia teatru polskiego*, Warszawa 2003, s. 486.

<sup>12</sup> J. Dorman, *Zabawa dzieci w teatr*, Warszawa 1981, s. 7.

<sup>13</sup> Por. Ł. Komarnicki, *Teatr szkolny. Ogólne założenia. Z praktyki teatru szkolnego*, Warszawa 1926.

<sup>14</sup> B. Broszkiewicz, J. Jarek, *Teatr dziecięcy. Warsztaty edukacji teatralnej*, Wrocław 2001, s. 9.

<sup>15</sup> Z. Wójcik, *Zabawa w teatr*, Warszawa 1997.

<sup>16</sup> Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.

<sup>17</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967, s. 46.



zwykły świat, przenosi w świat fikcji, zmyślenia. „W zabawie dziecko znajduje się zawsze wyżej własnego średniego wzrostu, wyżej od swego codziennego zachowania: jest ono w zabawie jakby o głowę wyższe od samego siebie. Zabawa w skondensowanym stanie zawiera w sobie, jakby w soczewce powiększającej, wszystkie tendencje rozwoju, w zabawie dziecko próbuje dokonać skoku nad poziom swego zwykłego zachowania”<sup>18</sup>. Zabawa w teatr, przenosząc dziecko w nową rzeczywistość, staje się źródłem poznawania tej rzeczywistości, poznawania siebie, źródłem autorefleksji i rozwoju. M. Kielar-Turska podkreśla, iż brak zabawy w życiu jednostki może prowadzić do usztywnienia umysłu, zaniku poczucia humoru, tak istotnego w twórczości. Trzeba jednak pamiętać, że całkowite zanurzenie się w zabawie może skutkować zerwaniem kontaktu z rzeczywistością<sup>19</sup>.

Dziecięce zabawy w udawanie mają swój początek we wczesnym dzieciństwie, kiedy to w zabawach paluszkowych typu: „tu, tu sroczka kaszkę warzyła” czy „idzie rak nieborak” dziecko poprzez naśladowanie odgrywało pierwsze scenki dramatyczne. Stopniowo w wieku przedszkolnym, stając się samo aktorem i reżyserem, nabywając umiejętności symbolizowania w zabawach w rolę, wykonując czynności „na niby”, dziecko zaczyna traktować przedmioty, którymi posługuje się w zabawie, w sposób realny i umowny w zależności od kontekstu, od tematu zabawy. Według Kielar-Turskiej zabawy tematyczne są dla dziecka szkołą przygotowującą do odczytywania scen dramatycznych, których aktorem jest ktoś inny. Dziecko zostaje przygotowane do ujmowania tego, co jest przedstawiane, lecz nie w kategoriach realnego świata, ale w kategoriach jego symbolizowania, a więc mówienia o nim więcej, niż zostało powiedziane wprost w przedstawieniu. W zabawach, grach i w teatrze wszystko jest umowne. Autorka zakłada więc, że dziecko, uczestnicząc w zabawach dramatycznych, przygotowuje się do odczytywania symbolicznych treści zawartych w widowisku teatralnym<sup>20</sup>. Podobne podejście wyraża G. Leszczyński, twierdząc, iż teatr sytuuje się w samym centrum człowieka i człowieczeństwa, tym samym w centrum dzieciństwa. Dzieciństwa najszczególniej, ponieważ w tym właśnie okresie człowiek w żywiole zabawy odtwarza role społeczne, zarazem przekraczając za sprawą wyobraźni horyzont relacji i własności dostrzeżonych w otaczającym świecie. Malarstwo i literatura wiążą dziecięcą zabawę z przyszłymi rolami społecznymi<sup>21</sup>.

Inscenizacje teatralne wymagają odpowiedniego przygotowania. M. Pieniążek<sup>22</sup> proponuje, aby pracę – zabawę nad scenariuszem łączyć ze spontanicznym zachowaniem i ekspresją emocji dzieci. Taką możliwość dają ćwiczenia pantomimiczne będące

<sup>18</sup> L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, cyt. za: W. Okoń, dz.cyt., s. 74.

<sup>19</sup> M. Kielar-Turska, ...zobaczyć więcej niż widać: dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, t. 1: *Teatr w świecie*, red. M. Karasińska, G. Leszczyński, Poznań 2007, s. 103.

<sup>20</sup> M. Kielar-Turska, dz.cyt., s. 105–106.

<sup>21</sup> G. Leszczyński, *Wstęp*, [w:] *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*, dz.cyt. s. 14.

<sup>22</sup> M. Pieniążek, dz.cyt., s. 42.

przygotowaniem warsztatu teatralnego. Do ćwiczeń wstępnych zalicza też ćwiczenia głosu związane z udawaniem kogoś, modulacji głosu, intonacji, dobór słownictwa, jakim posługuje się odgrywana postać. Zatem do małych form teatralnych wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej możemy zaklasyfikować także różnego rodzaju zabawy pantomimiczne. Najczęściej są one etapem pośrednim służącym do realizacji większej inscenizacji teatralnej opartej na gotowym scenariuszu przedstawienia lub scenariuszu bazującym na poznanym przez dzieci utworze literackim. Taki scenariusz może opracować sam nauczyciel lub uczniowie. Niektórzy autorzy<sup>23</sup> zachęcają, aby scenariusz tworzyli sami uczniowie, by dotyczył bliskich dzieciom tematów, by problemy z życia szkolnego, klasowego stawały się treścią inscenizacji.

Małe formy teatralne mogą być realizowane nie tylko jako inscenizacje, w których występują wyłącznie dzieci – aktorzy, tzw. żywy plan. Inną formę stanowią teatrzyki lalkowe z zastosowaniem marionetek, kukiełek, pacynek lub sycylijek. Dzieci chętnie same wykonują lalki do przedstawień, a ukrycie się za lalką i mówienie swojej roli, gdy nie bezpośrednio zwracają się do widza, lecz za pośrednictwem lalki, niejednokrotnie ułatwia pierwsze występy, zwłaszcza bardziej nieśmiałym uczniom. Stopniowo można włączać do teatru lalkowego żywy plan. Aktorzy nie chowają się wówczas za parawanem, lecz występują równolegle z lalkami. Pomocne w przygotowaniu teatru lalkowego mogą być tzw. lekcje teatralne, które często organizowane są dla dzieci przez profesjonalny teatr. Podczas takich zajęć dzieci poznają rodzaje lalek, sposób poruszania nimi i wykorzystania ich w spektaklu teatralnym.

Do małych form teatralnych zaliczyć można również teatr cieni. Polega on na wywołaniu cieni lalek lub innych przedmiotów, które przesuwając się między źródłem światła a ekranem, rzucają na ekran cienie. Lalki w tym teatrze można wyciąć z tektury lub posłużyć się dłońmi odpowiednio ułożonymi i rzucającymi cień udającą różne postaci. Światło umieszczone naprzeciw ekranu (np. światło z rzutnika do przeźroczy) powinno być oddalone około 1–1,5 metra. Aktorzy muszą dopasować tempo wypowiedzianych kwestii do ruchu lalek. Inszenizacji może towarzyszyć muzyka. Ciekawym doświadczeniem dla dzieci może być teatr plastyczny – widowisko, w którym nośnikiem znaczeń nie jest słowo, ale głównie obraz (scenografia, kostium, rekwizyty). Jest to trudniejsza forma wyrażania ekspresji, wymagająca myślenia abstrakcyjnego, rozumienia symbolicznych znaczeń.

### Po co jest teatr?

Na powyższe pytanie odpowiada poetka Joanna Kulmowa, autorka pisząca dla dzieci, w wierszu pod tym samym tytułem.

<sup>23</sup> Tamże, s. 5; H. Sokołowska, *Scenariusze dla nauczycieli niepokornych*, Kraków 2009.

### Po co jest teatr?

Ta drabina to schody do nieba,  
a ta miska pod schodami to księżyc.  
Tamten miecz to zwyczajny pogrzebacz,  
a z garnków są hełmy rycerzy.

Ale kto w te czary nie uwierzy?

To jest teatr.

A teatr jest po to,  
żeby wszystko było inne niż dotąd.

Żeby iść do domu w zamyśleniu,  
w zachwycie.

I już zawsze w misce księżyc widzieć...

Ta poetycka wypowiedź bardziej chyba odnosi się do widzów niż do aktorów, choć można powiedzieć, że i jedni, i drudzy wspólnie tworzą teatr. We współczesnej teatrolologii szeroko akceptuje się pogląd, że widz jest aktywnym współtwórcą kształtu i znaczeń przedstawienia<sup>24</sup>. Bez widzów nie byłoby teatru. W przedstawieniach profesjonalnych teatrów dla dzieci spektakle tak są reżyserowane, by widzowie włączali się w akcję, odpowiadali na pytania, podpowiadali bohaterom, jak powinni się zachować. Dzieci – widzowie identyfikują się z bohaterami inscenizacji teatralnych, przeżywają różnorodne emocje, doświadczają wzruszeń, uczuć radości, smutku, gniewu, rozczarowania, satysfakcji... Podobne uczucia przeżywają dzieci, będąc same realizatorami ról aktorskich. Gdy zapytano uczniów klasy II<sup>25</sup> (N = 23), w której realizowano często zajęcia z wykorzystaniem małych form teatralnych: „Czy lubisz brać udział w przedstawieniach teatralnych?”, dzieci odpowiedziały następująco: 91% – tak, 4,5% – trochę, 4,5% – niezbyt, 0% – nie.

Na pytanie (otwarte): „Dlaczego lubisz brać udział w przedstawieniach teatralnych?”, dzieci odpowiadały najczęściej:

- „Jest zabawnie, śmiesznie”,
- „Lubię, gdy widownia się śmieje i jest zainteresowana”,
- „Lubię, jak inni oglądają”,
- „Lubię występować”,
- „Lubię się przebierać w różne stroje”,
- „Lubię mieć główną rolę”,
- „Lubię śmieszne scenariusze”,

<sup>24</sup> M. Pieniążek, dz.cyt., s. 11.

<sup>25</sup> Ewaluacja działań teatralnych prowadzonych w ramach kształcenia zintegrowanego w klasie II SP nr 11 w Rzeszowie przez autorkę artykułu (2010 r.).

- „Lubię się uczyć roli”,
- „Lubię ładną scenografię”,
- „Nauczyłam się ładnie mówić”,
- „Lubię bawić się z panią i z kolegami”,
- „Bo mnie chwalą”.

Natomiast na pytanie: „Co czujesz, występując w przedstawieniu?”, dzieci tak określały swoje emocje:

- „Mam tremę (lekką tremę), która szybko mija”,
- „Radość”,
- „Zdenerwowanie”,
- „Szczęście”,
- „Przyjemność”,
- „Wstydzę się”,
- „Strach / nie wiem, kiedy wyjść”,
- „Czuję, jakby wszystko działało się naprawdę”,
- „Czuję, że zaraz pęknię!”,
- „To pobudza mnie do życia”,
- „Czuję, że robię to, co lubię”,
- „Cieszę się, że mogę tworzyć dla ludzi”.

W wypowiedziach uwidaczniają się ogromne emocje, począwszy od tych związanych z treścią, zdenerwowaniem, wstydem, poprzez przyjemność i radość z odgrywania roli, z zabawy w teatr. Dzieci, bawiąc się w teatr, uczą się wyrażania i nazywania uczuć i emocji. Następuje emocjonalny rozwój dziecka. Dzięki udziałowi w przedstawieniu dziecko uczy się radzić sobie ze strachem, opanowuje tremę, wstyd, lęk. Istnieje prawdopodobieństwo przełożenia tej umiejętności na inne sytuacje życiowe. Tego rodzaju przeżycia mogą pełnić funkcję terapeutyczną, budzić wiarę w siebie, w swoje możliwości, rozwijać poczucie własnej wartości. W pracy nad przedstawieniem rozwija się postawa estetyczna dziecka poprzez poznanie tworzywa literackiego, plastycznego, muzycznego, tanecznego, teatralnego. Przeżycia artystyczne zbliżają dziecko do coraz bardziej świadomego odbioru sztuki, do jej rozumienia i odczuwania.

Jest rzeczą bardzo istotną, by nauczyciel pracował z całą klasą, angażując wszystkie dzieci w przedstawienie. Praca całej grupy nad przedstawieniem wyzwała poczucie odpowiedzialności za siebie i za zespół, integruje i wdraża do współpracy, współdziałania w celu uzyskania jak najlepszego efektu. Starania każdego członka zespołu składają się na sukces grupowy. Teatr rozwija wyobraźnię, fantazję, postawę twórczą, daje możliwość wyrażania i rozumienia pozawerbalnego przekazu, doskonalą również mowę dziecka, jej bogactwo słownikowe, ćwiczy staranność wypowiedzi, wyrazistość, doskonalą pamięć i myślenie. Jest źródłem przeżyć emocjonalnych i estetycznych.



Fot. 1. Dzieci z klasy II b SP nr 11 w Rzeszowie w przedstawieniu *Czerwone Kapturki* przygotowanym pod kierunkiem Teresy Piątek (fot. Teresa Piątek)

Podobne spostrzeżenia na temat zajęć teatralnych formułuje D. Klus-Stańska<sup>26</sup>, która uważa, iż teatr jest znakomitą formą treningu emocji, zachowań społecznych i intelektu. Składa się na to poczucie wspólnej odpowiedzialności, samodyscyplina, koncentracja uwagi, konieczność pamięciowego opanowania czasów długich i niełatwych tekstów, radzenie sobie z sytuacją stresową w czasie przedstawienia i wreszcie niepukowana ocena satysfakcja z wykonanej pracy. Przedstawienia teatralne ujawniają prawdziwe talenty wśród uczniów, są okazją do coraz lepszego poznawania dzieci przez nauczyciela, są też okazją do uaktywnienia się rodziców, którzy nie tylko stają się wiernymi widzami, ale chętnie włączają się w przygotowanie scenografii i kostiumów. Jest jeszcze jedna korzyść, na którą także zwraca uwagę Klus-Stańska, teatr jest możliwością obdarowywania bliskich osób czymś niematerialnym, a przecież o ileż cenniejszym, bo zrodzonym z własnego wysiłku<sup>27</sup>.

### Etapy zabawy w teatr

Wykorzystanie małych form teatralnych w edukacji dzieci wymaga stworzenia odpowiednich warunków i atmosfery do zabawy w teatr. Jeżeli teatr dziecięcy ma

<sup>26</sup> D. Klus-Stańska, *Między wzruszeniem a śmiechem. Scenariusze przedstawień szkolnych*, Kraków 1998, s. 10.

<sup>27</sup> Tamże, s. 10.

służyć rozwijaniu postawy twórczej za pomocą języka sztuki, to należy stworzyć dziecku warunki do wyrażania w nieskrępowany sposób swojej ekspresji i emocji. Może być to zrealizowane wyłącznie w warunkach bezwzględnej akceptacji dziecka, zabezpieczenia potrzeby bezpieczeństwa psychologicznego, w sytuacji dającej możliwość odnoszenia sukcesu. Wymaga to takiej organizacji pracy w klasie, by każdy uczeń na miarę swoich możliwości i chęci został włączony do pracy nad przedstawieniem. Skoro działania teatralne określa się jako zabawę, muszą być one wolne od przymusu, zgodnie z istotą zabawy, dawać dzieciom radość i satysfakcję z odnoszonych sukcesów. Realizacja małych form teatralnych jest procesem, który wymaga pewnej ciągłości oddziaływań ze strony nauczyciela, wdrażania dzieci do urozmaiconych ćwiczeń będących podstawą do ekspresji scenicznej, ćwiczeń naśladowczych, ćwiczeń rozwijających myślenie twórcze: wrażliwość na problemy, płynność i giętkość myślenia, oryginalność, oraz ćwiczeń związanych z poprawną wymową: właściwą artykulacją, dykcją, akcentem wypowiedzi. Są one prowadzone równoległe z pracą nad przedstawieniem. Aby zachęcić dzieci do przygotowania przedstawienia, trzeba wybrać odpowiedni repertuar. Zabawę w teatr można prowadzić okazjonalnie, wykorzystując działania teatralne do realizacji różnorodnych zajęć. Warto jednak opracować z dziećmi przynajmniej jedno lub dwa większe przedstawienia w ciągu roku szkolnego.

### Dobór tekstu przedstawienia

Dobór tekstu ma istotne znaczenie z punktu widzenia możliwości realizacyjnych. Przede wszystkim powinien być to tekst, który zainteresuje dzieci, zostanie przez nie zaakceptowany. Może nim być gotowy utwór sceniczny lub dowolny, bliski dzieciom utwór literacki, który zostanie zaadaptowany dla potrzeb danej inscenizacji. Scenariusz do takiego przedstawienia może napisać nauczyciel sam lub włączyć do pisania dzieci. B. Broszkiewicz i J. Jarek<sup>28</sup> wyodrębniają następujące kryteria doboru repertuaru do dziecięcego teatru:

- fabuła przedstawia rozpoznawalną przez dzieci rzeczywistość,
- tekst napisany jest współczesną polszczyzną,
- potraktowany z przymrużeniem oka scenariusz jest propozycją zabawy,
- fabuła proponuje alternatywne rozwiązania znanych dziecku problemów,
- tekst werbalizuje dziecięce marzenia, dążenia, pragnienia, fascynacje,
- fragmenty dialogów i monologów są realizowane za pomocą wiersza lub piosenki, które stanowią integralną część akcji,
- role są podzielone równo wśród uczestników.

---

<sup>28</sup> B. Broszkiewicz, J. Jarek, dz.cyt., s. 12.



Rzadko zdarzają się takie scenariusze, w których liczba ról odpowiada liczbie uczniów w klasie. Gdy tak nie jest, można niektóre role podzielić między kilku wykonawców lub dopisać kilka ról, gdy brakuje ich dla niektórych dzieci. W przypadku, gdy ról jest za dużo, można też rozważyć możliwość zagrania kilku ról przez tę samą osobę, pod warunkiem, że nie spotykają się one w jednej scenie.

Biorąc pod uwagę względy merytoryczne decydujące o wyborze tekstu, D. Klus-Stańska<sup>29</sup> zwraca uwagę na to, by tekst odpowiadał stopniem trudności i tematyką zainteresowaniom uczniów, oraz zachęca, by poświęcić więcej czasu na jego opracowanie, gdy wybieramy z różnych powodów tekst trudny.

### **Zapoznanie z utworem literackim. Analiza i interpretacja tekstu**

W praktyce szkolnej „omawianie” czy też „przerabianie” utworów literackich, jak mawiają dzieci, a nawet nauczyciele, często ma charakter stereotypowych, nudnych zajęć, podczas których dzieci poznają utwory literackie w sposób naiwny, uproszczony. Bywa, że dobór tekstów jest przypadkowy, a analiza np. wierszy sprowadza się do odpowiedzi na kilka pytań typu: o czym jest ten wiersz?, czy się podoba?, z ilu się składa zwrotek?

W przypadku utworów epickich opracowanie tekstu sprowadza się najczęściej do rekonstrukcji przebiegu wydarzeń, które dzieci zapisują w zeszytach i opowiadają treść utworu według planu. Tymczasem każdy utwór jest inny, posiada swoiste, specyficzne walory, które uczeń jest w stanie odkryć, pojąć ich wartość, zrozumieć. Wymaga to od nauczyciela ukierunkowania obserwacji dziecka poprzez działania słowne i pozasłowne, by podstawowy zasób pojęć związanych z literaturą jako sztuką słowa uobecniał się w umyśle dziecka jakby mimochodem, przy okazji zabawy. W. Żuchowska<sup>30</sup> ten sposób pracy nazywa oswojeniem ze sztuką słowa. Zakres i charakter pracy nad utworem literackim zaprojektowany w ćwiczeniach lekturowych jest za każdym razem inny, bo inna jest dominanta artystyczna każdego utworu. Są to zestawy pytań i poleceń dla ucznia, które wskazują główne punkty zaczepienia, podsuwają uwadze dziecka określone zjawiska, ukierunkowują obserwację, sugerują sposób odczytania utworu, określają charakter czynności ucznia: wskaż, poszukaj, zrób, narysuj. Dzieci, przekładając obraz literacki utworów poetyckich na plastyczny bądź ruchowy lub na wypowiedź dźwiękową, łatwiej rozszyfrują metaforę, dostrzegą nastrój, wyrażą swoje uczucia.

Utwory epickie przeznaczone do inscenizacji będą wymagały charakterystyk postaci, oceny ich postępowania, zrozumienia głównej myśli utworu, sensu, morału.

<sup>29</sup> D. Klus-Stańska, dz.cyt., s. 13.

<sup>30</sup> W. Żuchowska, dz.cyt., s. 83.



Tylko właściwe odczytania utworów literackich umożliwią ciekawą ich inscenizację. Szczegółowa charakterystyka postaci ułatwi podział ról.

### Obsada ról

Kiedy zapadnie decyzja o inscenizowaniu danego utworu, należy zastanowić się nad przydziałem ról. Dzieci po wcześniejszej analizie tekstu i kilkakrotnym odczytaniu, próbują utożsamiać się z jego bohaterami. Zazwyczaj dajemy dzieciom możliwość wyboru roli. Gdy jednak kilka osób wybiera tę samą, zadaniem nauczyciela jest delikatnie przekonać dzieci do przyjęcia zasugerowanej przez niego roli. Warto negocjować tak długo, aż dojdzie do pełnego porozumienia w zakresie podziału ról. Znający dobrze dzieci nauczyciel z pewnością porozumie się z uczniami.

Można też zaufać dzieciom wtedy, gdy upierają się, by zagrać rolę niezgodną z naszym oczekiwaniem. Może się wtedy okazać, że wymarzona rola bardzo korzystnie wpłynie na rozwój emocjonalny dziecka i wyzwoli aktorskie możliwości. Gdy dziecko dostanie taką rolę, stara się udowodnić, że na nią zasługuje i jest wyjątkowo rzetelnym aktorem. Jak już podkreślono, należy pamiętać o włączeniu wszystkich dzieci do realizacji przedstawienia. Gdy któreś z dzieci nie chce przyjąć większej roli, można zaproponować mu rolę w scenie zbiorowej (chór, las, wróżki), rolę suflera, kierownika od muzyki itp. Bardzo często, zwłaszcza w pierwszych przedstawieniach przygotowywanych z nową grupą, większość dziewczynek wybiera role księżniczek bądź dobrych wróżek, a większość chłopców role rycerzy, królów, dzielnych wojowników. Już jednak w kolejnych przedstawieniach okazuje się, że dobra rola, to rola charakterystyczna – można się w niej bardziej wykazać. Wtedy wracają do łask złe czarownice, macochy, poczwary i brzydule.

### Budowanie kolejnych scen

Kiedy role są już przydzielone, dzieci próbują odgrywać swoje kwestie. Zastanawiają się nad sposobem mówienia, poruszania się na scenie. W zasadzie nie zadajemy nauki tekstu do domu. Dzieci uczą się go w ruchu, odgrywając poszczególne sceny. Wtedy łatwiej zapamiętują swoje kwestie. Jednak, gdy odgrywane przedstawienia są coraz dłuższe, warto dać każdemu dziecku cały scenariusz, by w domu z rodzicami i rodzeństwem mogło sobie ćwiczyć wyraziste czytanie lub czytanie z podziałem na role. Robimy to jednak dopiero wtedy, gdy ustalone są już ogólne zarysy kolejnych scen i ustalony jest ruch sceniczny. Dziecko, ucząc się wtedy roli, wyobraża sobie siebie w poszczególnych scenach i utrwala w ten sposób swoje kwestie.

Gdy dzieci dobrze opanują tekst, są bardziej rozluźnione na scenie i zachowują się bardziej swobodnie. Na pewnym etapie pracy nad inscenizacją wszystkie dzieci znają na pamięć cały tekst. Wtedy podpowiadają sobie nawzajem. Trzeba również ćwiczyć z dziećmi umiejętność improwizowania i zastępowania zapomnianej kwestii swoimi słowami. Bardzo pomocne w usprawnianiu gry aktorskiej jest nakręcenie filmu z przedstawienia i omówienie wykonań poszczególnych ról z dziećmi. Widzą one wtedy dokładniej swoją grę aktorską i starają się poprawić ewentualne niedociągnięcia. Czasem, oglądając film, są zdziwione swoją grą, bo ich wyobrażenie o niej było zupełnie inne.

Przygotowując przedstawienie teatralne należy pamiętać, że znaczącym, ubogacającym jego elementem mogą być muzyka, taniec, obraz.

### **Projektowanie scenografii, kostiumów, dobieranie rekwizytów**

W teatrze dziecięcym scenografia jest dostosowana do możliwości szkolnych. Gdy w szkole nie ma sceny, wystarczy nawet na korytarzu na mocno napiętej linie zawiesić ciemną kotarę, która będzie dobrym tłem dla kolorowych kostiumów i rekwizytów. Na niej można też umieścić pewne papierowe elementy scenograficzne typu okno, drzwi, drzewa itp.

Z. Wójcik przestrzega przed zbytnią dosłownością w doborze rekwizytów do przedstawienia i obarczaniem dzieci mnóstwem konkretnych rzeczy (berło, wachlarz, lusterko, kwiatek itp.), które tylko przeszkadzają na scenie i zubożają wyobraźnię dziecka. Przecież można przejrzeć się w dłoni, a ręką powachlować się jak wachlarzem<sup>31</sup>.

Kostiumy do przedstawienia mogą zaprojektować i wykonać sami uczniowie na zajęciach plastycznych lub mogą je uszyć rodzice. Ważne, aby stroje utrzymane były w jednym stylu, uszyte były z tego samego rodzaju materiału. Mogą to być nawet zwykłe koszulki bawełniane odpowiednio ozdobione. Gdy przedstawienie jest odpowiednio dopracowane, może zostać wystawione przed szerszą społecznością szkolną. Na dzieci występ działa zazwyczaj mobilizująco, a drobne luki inscenizacyjne pobudzają ich inwencję twórczą, co prowadzi do ekspresji emocji i ogromnych przeżyć małych aktorów.

### **Zabawa w teatr ze studentami pedagogiki**

Studia pedagogiczne powinny dostarczyć takich doświadczeń przyszłym nauczycielom, by na ich podstawie mogli rozwijać własne teorie edukacyjne i inicjować

<sup>31</sup> Z. Wójcik, dz.cyt., s. 20.

różne formy aktywności dzieci, z którymi będą pracować. Uczenie się poprzez praktykę jest podstawą profesjonalnego arcyzmu. Podstawowym wymogiem realizacji kształcenia poprzez praktykę jest rozwój samowiedzy zawodowej nauczyciela. Nauczyciel świadomy siebie, swoich kwalifikacji teoretycznych i instrumentalnych oraz cech charakterologicznych jest bardziej racjonalny w swych decyzjach zawodowych. Jednak najważniejsze jest, aby był zdolny odkryć, jak korzystać z własnych zasobów poznawczych i sprawnościowych<sup>32</sup>. Poznawanie siebie najbardziej jest możliwe poprzez świadomą refleksję łączącą się z praktycznym działaniem.

Jedną z form praktycznego działania, która w pracy zawodowej nauczyciela przeniesiona zostanie na umiejętność pracy z dziećmi, jest zabawa w teatr. Nauczyciel, który chce pobudzić swoich uczniów do twórczego działania, sam musi być twórczy. Aby inspirować uczniów do zabawy w teatr, najlepiej samemu takiej zabawy doświadczyć. Nauczyciel, który doświadczył działań twórczych w teatralnych inscenizacjach, radości z powodu tworzenia, staje się animatorem kultury i przekazuje swoje umiejętności dzieciom. Taka myśl przyświecała również pomysłowi zabawy w teatr ze studentami edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. W ramach przedmiotu kształcenie zintegrowane zachęcałam studentki do przygotowania w dwóch grupach przedstawień teatralnych dla dzieci. Nauczanie w klasach I–III szkoły podstawowej ma obecnie charakter zintegrowany, co najczęściej sprowadza się do łączenia treści różnych edukacji wspólnym hasłem tematycznym. Ten wymiar integracji jest na ogół pozorną integracją tematyczną, a nie integracją wiedzy. D. Klus-Stańska przekonuje: „Dopóki będziemy w szkole omawiać temat zamiast go badać i zgłębiać, dopóty będziemy integrować treść, ale nigdy wiedzę”<sup>33</sup>. Pomysłem na integrowanie wiedzy w umysłach dzieci oraz integrowanie różnych wymiarów osobowości człowieka jest m.in. teatr. Teatr łączy w sobie wiele sztuk, a jego realizacja rozwija bardzo wielostronnie występujących aktorów.

Studentki z wielkim zapałem i zaangażowaniem przystąpiły do pracy nad realizacją przedstawień. Wspólnie wybrane zostały scenariusze, które należało nieco zmodyfikować, dopasowując je do liczby osób w poszczególnych grupach. Podczas prób sytuacyjnych adeptyki zawodu nauczycielskiego bardzo szybko opanowały swoje role. Zadały o niezbędne kostiumy i rekwizyty. Dopasowały również odpowiednią muzykę do przedstawień. Każda próba była rzeczywiście świetną zabawą przynoszącą dużo radości. Wszystkie osoby miały współdziałanie w ostatecznym kształcie inscenizacji. Powstawały nowe dialogi, ustalany był ruch sceniczny i taniec.

<sup>32</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 24.

<sup>33</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 206.



Fot. 2. Czarownica do Złej Królowej: „Ale najgorsze jest to zjadanie Jaśka... bleee...”  
(fot. Jerzy Tomala)



Fot. 3. Czerwony Kapturek do Babci: „Więc to naprawdę ty, kochana babuniu!”  
(fot. Jerzy Tomala)





Fot. 4. Krasnal pierwszy: „Piszę SMS-a! Uwaga!, ze Śnieżką nie idzie wytrzymać!”  
(fot. Jerzy Tomala)



Fot. 5. Smok: „Uuuuu, ja się tak nie bawię! Mam tego dość! Taki jestem śliczny i miłutki i nikt mnie nie kocha!” (fot. Jerzy Tomala)



Fot. 6. „Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło!”  
(fot. Jerzy Tomala)



Fot. 7. Wilk: „Zupełnie o tobie zapomnieliśmy w tym bałaganie. Wracaj Kapturku do babci. Zaraz tam lecę, pa!” (fot. Jerzy Tomala)





Fot. 8. „Pluska strumyk, plum, plum, plum, co to za czerwony tłum?”  
(fot. Jerzy Tomala)



Fot. 9. „Jestem Czerwony Kapturek! O nie! To ja jestem Czerwonym Kapturkiem! Nie!  
Czerwony Kapturek – to ja! Ja! Ja!” (fot. Jerzy Tomala)





Fot. 10. Studentki III roku edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego po zagranju dwóch przedstawień *Czerwone Kapturki* i *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło* dla dzieci z klas I–III (fot. Jerzy Tomala)

W trakcie prób okazało się, że każda z aktorek ma ciekawe pomysły realizacyjne. Staralam się jak najmniej ingerować w ostateczny kształt przedstawienia. Dla mnie istotne było, że wszystkie osoby w pełni zaangażowały się w inscenizację, że oswajały się ze sceną i jednocześnie doskonale się bawiły. Coraz lepiej wyrażały siebie, z coraz większą ekspresją.

To ważne, by nauczyciel potrafił bawić się jak dziecko, by umiał tańczyć, śpiewać, cieszyć się wspólną zabawą. Istotna jest też umiejętność wyrażania uczuć, emocji. K.J. Szmidt tak oto wspomina jedną ze swych nauczycielek: „Spośród licznych nauczycieli, którzy uczyli mnie historii, zapamiętałam szczególnie tę panią, która do barwnych opowieści o potyczkach, bitwach i kampaniach wojennych dodawała przebogaty wachlarz gestów, min i ruchów całego ciała. Jej opowieść o bitwie pod Grunwaldem była małym przedstawieniem dramatycznym, w którym ruchy obrazowały kolejno oczekiwanie, atak i śmiertelne starcie wrogów, głos wyrażał strach, odwagę i triumf, a sala klasowa stanowiła pole bitwy, po którym pani od historii poruszała się z aktorską wprawą. Słuchaliśmy jej w niemym zdziwieniu i podziwie, starając się niczego nie stracić ze słów i gestów. Jestem niemal pewny, że nasza pani nie kończyła żadnego kursu dramy dydaktycznej ani też nie studiowała wyuczonych w trakcie treningu twórczości



Fot. 11. Dla takich spojrzeń i uśmiechów warto bawić się w teatr (fot. Jerzy Tomala)



Fot. 12. Dzieci z rzeszowskich szkół uczestniczące w studenckich inscenizacjach (fot. Jerzy Tomala)

środków ekspresji, ale że po prostu już była taka naturalnie ekspresyjna”<sup>34</sup>. Nie wszyscy ludzie są tak naturalnie ekspresyjni, ale można ćwiczyć wyrażanie siebie właśnie poprzez różnorodne działania teatralne, poprzez zabawę w teatr.

Przedstawienia zaprezentowano dzieciom klas młodszych zaprzyjaźnionych szkół podstawowych. I choć nie był to teatr zawodowy, dzieci były zachwycone. Bawiły się razem ze studentkami. Może jeszcze bardziej polubiły teatr? A może zapragnęły też wystąpić w takim przedstawieniu?

**Słowa klucze:** małe formy teatralne, teatr szkolny, teatr dziecięcy, zabawa, zabawa w teatr, aktywność twórcza, wychowanie przez sztukę

**Keywords:** little theatrical forms, school theater, children’s theater, fun, drama games, creative activity, education through art

**Streszczenie:** Wśród treści edukacyjnych, które sformułowano w podstawie programowej dla klas I–III szkoły podstawowej, uwzględniono kształtowanie umiejętności wypowiedzenia się dzieci w małych formach teatralnych. Wielu autorów przez małe formy teatralne rozumie zabawę dzieci w teatr. Zabawa w teatr, przenosząc dziecko w nową rzeczywistość, staje się źródłem poznawania tej rzeczywistości, poznawania siebie, źródłem autorefleksji i wszechstronnego rozwoju. W artykule przedstawiono cele i sposoby działań teatralnych z dziećmi oraz ze studentami pedagogiki o specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

**Abstract:** Among the educational content that was prepared in the curriculum for classes I–III of primary school, there is a place for the development of children’s speaking skills by the use of little theatrical forms. By “little theatrical forms” many authors usually understand children playing theatre plays. By bringing child into the new reality, drama games become a source of discovering this new reality and way of learning about yourself. It is also a source of self-reflection and comprehensive development. This paper presents the objectives and methods of theatrical activities with children and students of pedagogy with a specialization in Early School and Pre-School Education.

---

<sup>34</sup> K.J. Szmidt, *Elementarz twórczego życia*, Warszawa 1994, s. 166–167.

**mgr Bogusław Berdel**  
**mgr Magdalena Mazur**  
**mgr Miłosz Szczudło**

Uniwersytet Rzeszowski

**GRY I ZABAWY RUCHOWE**  
**JAKO FORMY WSPIERANIA ROZWOJU DZIECKA**  
**GAMES AND OUTDOOR ACTIVITIES**  
**AS FORMS OF SUPPORTING CHILDREN'S DEVELOPMENT**

Nieprawdą jest, że przestajemy się bawić, ponieważ starzejemy się.  
Prawdą jest, że starzejemy się, ponieważ przestajemy się bawić.

J. Śniadecki

## **Wprowadzenie**

Zabawa, a po niej nauka, towarzyszą nieustannie każdemu rozwijającemu się człowiekowi przez całe życie. Jeśli nie chcemy żyć z dnia na dzień, ale pragniemy w pełni świadomie przeżyć własną egzystencję, wówczas naszą potrzebą staje się znalezienie jej sensu. Nie jest to łatwe, kiedy ma się kilka lat, ale jest to czas, kiedy dziecko uczy się i rozwija nieświadomie. Dziecko w miarę swego rozwoju uczy się krok po kroku lepiej rozumieć siebie, co pozwala mu lepiej rozumieć innych ludzi, a w rezultacie nawiązywać z nimi znaczące więzi pełne satysfakcji. Jeśli chce być zadowolone z siebie, musi rozwijać własne zasoby wewnętrzne w taki sposób, aby uczucia, wyobrażenia i intelekt wzajemnie się wspierały i rozwijały.

Obecna sytuacja społeczna i system wychowawczy kształtują z reguły ludzi raczej niepewnych i nieświadomych siebie. Dzieci często traktuje się pobłaźliwie, jako istoty, które niewiele potrafią. Tym samym pozbawiamy je pewności siebie, często karząc, zamiast wzmacniać i chwalić. Nie wychowujemy młodych ludzi do wyrażania własnych potrzeb ani do tego, by rozpoznawali i odrzucali niewłaściwe żądania innych. Od dzieci i młodzieży wymaga się samozaparcia, a nie samookreślenia.

Własne życie wydaje się często dziecku niepojęte, dlatego potrzebuje sposobności, aby móc lepiej zrozumieć siebie w złożonym świecie, z którym będzie musiało się uporać. Potrzebuje ono wychowania, które w subtelny sposób, jedynie



poprzez ukazywanie następstw, pokazywałyby mu wartości zachowań zgodnych z wymogami moralności – poprzez to, co widzialne i dotykalnie dobre i tym samym mające dla dziecka znaczenie. Tego rodzaju znaczenie dziecko odnajduje początkowo w zabawie.

„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 nierozzerwalnie związany z procesem uczenia się dziecka”<sup>1</sup>. Zatem zabawa jest tą czynnością, którą dziecko podejmuje dla przyjemności czy też własnej rozrywki, przy której uczy się i rozwija. Zabawa pełni ważną rolę na kilku płaszczyznach rozwoju: fizycznej, psychicznej, społecznej, moralnej i emocjonalnej. To ona sprawia, że świat staje się kolorowy, radosny i przyjemny, wywołując odczucie odprężenia, mobilizuje siły oraz sprzyja ogólnemu wychowaniu i opanowaniu wiedzy i różnych umiejętności.

### Wartość zabawy

Podczas zabawy dziecko uczy się, poznaje świat, uspołecznia się przez kontakt z innymi, a co najważniejsze – rozwija się. Czas spędzany na zabawie to bardzo ważny etap w życiu dziecka<sup>2</sup>. Pochłania ona całościowo dziecko, angażując przy tym jego intelekt, życie emocjonalne, a w przypadku zabaw ruchowych – cały układ ruchowy. To wielostronne znaczenie zabaw, zwłaszcza dziecięcych, połączonych z ruchem, pozostaje w ścisłym związku z mechanizmami psychicznego życia człowieka. Polegają one na wspólnym działaniu elementów biologicznych i społecznych, w następstwie czego niwelują się wewnętrzne opory i zahamowania, a pojawia się wszechstronna aktywizacja ustroju, łatwość powstawania kojarzeń, energiczne działanie i szybkość podejmowanych decyzji. Procesy psychiczne w zabawie przebiegają żywiej i na tym polegają jej walory kształtujące osobowość człowieka.

Za twórcę pierwszej teorii zabaw uważa się F. Fröbela, który w połowie XIX w. pisał o zabawie jako o formie najwyższego stopnia rozwoju dziecka, ponieważ w zabawie ujawnia ono swoje wnętrze, przeżycia i odczucia.

W późniejszym okresie pojawiły się jednak różne teorie zabaw traktujące ją jako pozbywanie się przez dzieci i dorosłych nadmiaru energii bądź jako energiczne ćwiczenia potrzebne do zdobywania pożywienia w dorosłym życiu.

<sup>1</sup> W. Okoń, *O zabawach dzieci*, Warszawa 1950, s. 39.

<sup>2</sup> M. Malinowska, K. Skorża, *Zrównoważony rozwój poprzez zabawę*, [w:] *Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2011*, red. T. Jemczur, H. Kretek, Racibórz 2012.

Zabawa jest działaniem dowolnym dziecka, dlatego zabawą jest zarówno ubieranie i karmienie lalek, jak gra w berka czy oglądanie ilustracji. Obejmuje ona dużą różnorodność kierunków działań dziecka i najlepiej wyraża aktywność małego dziecka dążącego do zaspokojenia swoich potrzeb intelektualnych, społecznych i ruchowych.

Zabawa pełni szereg różnorodnych funkcji, które mają szczególny wpływ na formy ludzkiej działalności. Podczas zabawy czy gry ruchowej dziecko rozwija się wszechstronnie zarówno intelektualnie, jak i emocjonalnie. Aktywność ta wpływa na jego ogólny rozwój psychoruchowy. Zarówno gry, jak i zabawy mają istotne znaczenie dla rozwoju uczuć społecznych i wywierają wpływ na postawę młodego człowieka, który w przyszłości powinien pełnić wiele ról społecznych jako ukształtowany obywatel. Aby uniknąć nieporozumienia pedagogicznego, należy rozróżnić gry i zabawy. Przez zabawy rozumiemy realizowanie dowolnych pomysłów dzieci, zaś gra jest czynnością podlegającą ustalonym przepisom. Gry i zabawy sprzyjają również kształtowaniu ważnych cech charakteru, uczą przewycięzania trudności, doskonałą umiejętności dążenia do celu, panowania nad emocjami. Taka forma zajęć jest czynnikiem integrującym, który ułatwia zacieśnianie stosunków koleżeńskich oraz kontakt z wychowawcą i rówieśnikami<sup>3</sup>.

### **Rozwój społeczny a aktywność fizyczna**

Dziecko podlega nieustannym przemianom w wyniku podejmowania w środowisku różnorodnych coraz bardziej złożonych czynności. Pod wpływem otoczenia społecznego zapoznaje się z systemem norm i reguł postępowania, a także nabywa z czasem motywacji do stosowania ich w swoim zachowaniu. Rozwój społeczny dziecka dokonuje się przez stopniowe podejmowanie coraz bardziej złożonych ról społecznych oraz wnikanie w coraz szersze środowisko społeczne. Może być on rozumiany jako ciąg zmian dokonujących się w osobowości jednostki, które czynią ją zdolną do konstruktywnego uczestniczenia w życiu i działalności społeczeństwa<sup>4</sup>. Konstruktywne uczestniczenie polega na przyczynianiu się własnym życiem i działalnością do rozwoju społeczeństwa szeroko rozumianego. Rozwój społeczny jest zatem procesem kształtowania się postaw w stosunku do różnorodnych, także pod względem zakresu, grup. Dziecko będzie tym bardziej uspołecznione, im bardziej będzie uwzględniać w swym postępowaniu i działalności sprawy szerszych zakresowo grup oraz im silniejszą motywację będzie przeżywać w kierunku uspołecznienia.

Aktywność psychiczna dziecka początkowo jest niezorganizowana i rozproszona, z czasem kieruje się ku określonym celom. Pojawiają się motywy, a co

<sup>3</sup> L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 87.

<sup>4</sup> L. Muszyńska, *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, Warszawa 1976, s. 18.

za tym idzie, motywowane zachowanie się. Wszystkie te procesy mają miejsce w otaczającym społeczeństwie przy pełnej aktywności otoczenia. Każda jednostka żyjąca w społeczeństwie uczy się pełnienia określonych ról społecznych, często wielu jednocześnie, np. dobrej córki, oddanego przyjaciela czy lojalnego kolegi. Uczenie polega na zapoznawaniu się z określonymi przepisami danej roli i czynnym stosowaniu się do nich.

Rozwój społeczny polega właśnie na przejmowaniu i uwewnętrznianiu przez jednostkę coraz bardziej złożonych wymagań otoczenia społecznego<sup>5</sup>. Wymagania społeczne występują z reguły w systemach zwanych rolami społecznymi. Przez rolę społeczną rozumie się ogół zachowań oczekiwanych od jednostki w określonej grupie, przy czym oczekiwania te zawarte są w normach ku niej kierowanych<sup>6</sup>. Dziecko na drodze poznawczej odbiera i w mniejszym lub większym stopniu uświadamia sobie poszczególne przepisy roli oraz uczy się poprzez własne doświadczenia albo w drodze naśladownictwa różnych sposobów pełnienia danej roli. Na dziecko oddziałuje szereg bodźców i warunków. Najważniejszym czynnikiem jest środowisko. Bodźce i warunki mogą występować pojedynczo lub zespołowo jako oderwane sytuacje lub ich ciągi. Mogą one powstawać przypadkowo i spontanicznie albo – przeciwnie – mogą być wynikiem organizacji i świadomej działalności. Całokształt bodźców i wpływów można podzielić na dwa rodzaje czynników, na tzw. środowisko przypadkowe, niewychowawcze i na kierowane, wychowawcze. Cechą różniącą te czynniki jest niezależność ich wpływu bądź, przeciwnie, zamierzone, celowe i konsekwentne posługiwanie się nimi przez dorosłych, aby uzyskać pewne zmiany w postępowaniu i działalności dziecka. Wpływ na dziecko mają obydwie grupy czynników. Rezultaty wpływu czynników przypadkowych, jak i wychowawczych w postaci pewnych zmian osobowościowych określa się mianem nabywania przez nie doświadczenia. Zmiany w dziecku są rezultatem jego własnej aktywności, zachowań i działalności, które w trakcie dorastania nabywa. Wywieranie wpływu na dziecko dokonuje się przez organizację warunków i okoliczności, czyli tworzenie sytuacji wychowawczych, pobudzanie go do działalności. Celem wychowania społecznego jest kształtowanie w dziecku takich predyspozycji psychofizycznych, które umożliwiłyby poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie i nawiązywanie pozytywnych stosunków międzyludzkich. Oprócz aspektu pedagogicznego drugim bardzo ważnym czynnikiem wychowania jest aktywność ruchowa dorastającego dziecka. Aktywność ruchowa jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka w każdym okresie życia. Wysiłek fizyczny adekwatnie dobrany do możliwości i potrzeb jest podstawowym elementem zdrowego stylu życia i radzenia sobie ze stresem. W aktywności fizycznej najważniejszym elementem jest uzyskanie

<sup>5</sup> Tamże, s. 20.

<sup>6</sup> Tamże.



nawyku ruchu. Ruch jest często zaniedbywany przez dzieci i młodzież, a nie-rzadko i przez dorosłych. Współczesna cywilizacja, która gwałtownie wkroczyła, przyniosła ze sobą nieoczekiwane zmiany w postaci minimalizacji aktywności fizycznej stanowiącej naturalną funkcję organizmu. Czas przeznaczony na ruch powinien służyć rozrywce, wtedy jego spędzanie odbywa się na zasadzie spontanicznego doboru gier i zabaw ruchowych. Preferowaną formą spędzania wolnego czasu dzieci w młodszym wieku są gry i zabawy ruchowe, natomiast młodzieży – gry drużynowe, takie jak: siatkówka, koszykówka, a poza tym zapomniane gry, takie jak palant, pikier czy ringo.

Ruchowe zabawy dla dzieci są atrakcyjną i niefrasobliwą formą nauki i olbrzymim bodźcem rozwojowym. Każde spotkanie się dziecka z fizycznym otoczeniem wzbogaca bagaż doświadczeń poprzez poznawanie kształtów i barw oraz ich odcieni, ciężar różnych rodzajów materii, wzajemny stosunek do siebie przedmiotów itp. Stykanie się dziecka z otoczeniem, manipulowanie przedmiotami, oddziaływanie na nie oraz inne ruchowe czynności wzbogacają doświadczenia dziecka oraz nawyki ruchowe. W zabawie dziecko poznaje zakres swoich możliwości, miarę wysiłku i swój stosunek do otoczenia. W grach i zabawach ruchowych dzieci kształtują nie tylko fizyczne reakcje, ale również reakcje psychiczne wyrażające się w życiowych postawach wobec trudności, przeciwności czy zagrożeń. Zabawy aktywizują cały układ ruchowy, nie pomijając bodźca psychicznego. W zabawie i grze dziecko uczy się postrzegania, porównywania, wnioskowania, opanowywania się, podejmowania decyzji i działania. Podczas zabaw i gier rodzą się zamięłowania, ambicje, hartuje się wola, rodzi się uczucie porażki.

Dzięki swym walorom zabawy sprzyjają kształtowaniu szybkiej i celowej reakcji, spostrzegawczości i orientacji oraz kojarzeniu określonych form ruchu z ustalonymi sygnałami i znakami<sup>7</sup>. Doskonałym przykładem kształtującym spostrzegawczość jest zabawa „Znajdź swój kolor”, w której dzieci otrzymują kolorowe szarfy, następnie ustawiają się w dwu rzędach, według kolorów szarf, a następnie rozbiegają się w dowolnych kierunkach lub chodzą po boisku. Następnie wykonują polecenia „stój”, „zamknij oczy”. W tym czasie prowadzący zmienia miejsce ustawienia chorągiewek, po czym woła: „Biegiem do swych chorągiewek”. Dzieci na to hasło otwierają oczy i biegną w kierunku swych chorągiewek, przy których ustawiają się w rzędach. Kolejnym przykładem kształtującym orientację może być zabawa „Kto zmienił swoje miejsce”. Zabawa polega na tym, że jeden z uczestników skrupulatnie przygląda się ustawieniu zespołu, potem odchodzi na ubocze. W tym czasie w zespole następują zmiany w ustawieniu, początkowo dostrzegalne, z czasem coraz mniej widoczne, np. zamiana miejsc uczestników o różnym wzroście, różnym ubiorze, oznaczonych szarfami o różnych kolorach itp.

<sup>7</sup> R. Trzeźniowski, *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa 1987, s. 8.

Poprzez różnego rodzaju zabawy, ćwiczenia dostarczamy dzieciom dużo radości i poprawiamy ich samopoczucie, zaspokajamy naturalną potrzebę ruchu i doskonalimy prawidłową postawę ciała. Dzięki zabawom ruchowym dzieci uczą się współdziałania w grupie, kształcąc tym samym potrzeby indywidualne. Stawiane one są w sytuacjach, które umożliwiają im lepsze poznanie własnych możliwości, zdolności i życzeń, rozwijanie samoświadomości i uczenie się wyrażania własnych życzeń i zamiarów w sposób jasny, przeżywanie emocjonalnego zadowolenia i radości oraz ćwiczenie radzenia sobie w grupie w sposób społecznie oczekiwany. Odpowiednie przeżycie i zaangażowanie w poszczególne sytuacje zabawowe umożliwiają od razu poprawę poczucia wartości, a co za tym idzie – zdobycie pewności siebie. Gry i zabawy wymagają współpracy, pobudzają inicjatywę, rozwijają inwencję twórczą, uczą posługiwania się wiedzą. Dzieci, które na zajęciach z gier i zabaw potrafią przełamać nieśmiałość i zażenowanie, szybciej osiągają dojrzałość społeczną i lepiej radzą sobie w sytuacjach stresowych.

### **Wpływ zabaw muzyczno-rytmicznych na rozwój dziecka**

Muzyka jako ważna dziedzina wychowania przez sztukę stanowi istotny czynnik rozwoju osobowości dziecka. Jest środkiem kształcenia humanistycznego, uwrażliwiającego na wszelkie wartości ludzkie. Służy ona również ogólnemu rozwojowi dziecka: fizycznemu (ruchliwość, umiejętność utrzymywania ciała w równowadze), intelektualnemu (mowa, operacje myślowe, wrażenia, wyobrażenia, pamięć, uwaga), emocjonalnemu (uczucia, uspołecznienie), estetycznemu. Prawidłowy rozwój dziecka wymaga poświęcenia szczególnej uwagi wyzwalaniu aktywności i ekspresji ruchowej, tj. zabawom i ćwiczeniom muzyczno-rytmicznym. Dzieci uczą się wykorzystywania w ruchu całego ciała w miejscu i przestrzeni, uczą się wypełniać ruchem bliższą i dalszą przestrzeń, poruszać w określonym kierunku. Dzięki ćwiczeniom muzyczno-ruchowym podnoszą ogólną sprawność ruchową, osiągają swobodę i płynność w zakresie realizacji ruchów podstawowych i ich łączenia, doskonalą koordynację ruchową, słuchowo-ruchową i wzrokowo-ruchową, osiągają poprawę w orientacji przestrzennej, kierunkowej i czasowej, rozwijają wrażliwość percepcyjną w zakresie melodii, tempa, ekspresji w muzyce i mowie, szybciej nawiązują kontakty z rówieśnikami. Ćwiczenia te korygują złą postawę, nieekonomiczne ruchy czy też złe nawyki ruchowe. Podczas zajęć ruchowych występuje współdziałanie w grupie. Ma to ogromne znaczenie wychowawcze. Konieczność zastosowania się do reguł i zasad wyrabia dyscyplinę, poczucie solidarności i współodpowiedzialności. Potrzeba podejmowania szybkich decyzji kształci wolę, łagodzi kompleksy i nieśmiałość. Ćwiczenia ruchowe wprowadzają wiele radości, zaspokajają potrzebę ruchu, korzystnie wpływają na osiągnięcie równowagi psychicznej.

Ćwiczenia muzyczno-ruchowe w znaczący sposób wpływają na rozwój zdolności intelektualnych i reakcji psychomotorycznych, ponieważ kształtują umiejętności koncentracji i równoczesnej obserwacji kilku zjawisk. Kształcą szybką reakcję intelektualną, spostrzegawczość, umiejętność syntezy i analizy oraz aktywność. Taniec jako forma ruchu i zabawy wywiera ogromny wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka, ponieważ wprowadza łagodny nastrój i samopoczucie, poprawia stan zdrowia, rozwija sprawność fizyczną, wspomaga ogólny rozwój. Zatem poprzez zabawę i ćwiczenia muzyczno-ruchowe kształtujemy zdolność współpracy, współdziałania, poszerzamy wiedzę o otaczającym świecie, a szczególnie dostarczamy radości płynących z kontaktu z muzyką. Dużym walorem zabaw i ćwiczeń muzyczno-rytmicznych jest to, iż sprzyjają dobremu nastrojowi, wyzwalają radość i uśmiech, odprężają psychicznie, pozwalają zapomnieć o kłopotach i przykrościach. W ten sposób stanowią doskonałą formę czynnego wypoczynku po intensywnej pracy umysłowej.

Dobrym przykładem poprawiającym koordynację ruchową jest muzyczny berek. Zabawa odbywa się na ograniczonym terenie. W zależności od liczby zawodników wyznacza się jednego lub dwóch berków, których oznacza się szarfą. Berek oraz uciekający muszą podporządkować się muzycznemu tempu oraz rytmowi (wydłużać lub skracać kroki biegu). Charakter muzyki w czasie zabawy zmienia się co 20–30 sekund. W przypadku, gdy uciekający nie podporządkuje się rytmowi muzyki, zamienia się rolą z berkiem, a ten z kolei, jeżeli złapie uciekającego, poruszając się w niewłaściwym rytmie, pozostaje gonionym. Zawodnik złapany poprawnie zamienia się rolą z berkiem, przejmując od niego szarfę. Drugim przykładem kształtującym szybkość jest zabawa „Wyścig rytmiczny”. W której zawodnicy ustawiają się w szeregu na linii startu. W odległości 15–20 metrów wyznacza się linię mety. Na sygnał prowadzącego (akompaniament, np. marsz) zawodnicy w rytm melodii biegną do linii mety. Rytm ów co parę sekund zmienia się z wolnego na szybki i trzeba dostosowywać do niego kroki – dłuższe lub krótsze i szybsze. Prowadzący obserwuje zawodników i gdy wszyscy dotrą do mety, ogłasza zwyciężcę.

Muzyka nie tylko wyzwala, ale też organizuje ruch dziecka w czasie i przestrzeni, dzięki temu zabawy muzyczno-ruchowe pełnią specyficzną i niepowtarzalną funkcję rozwojową<sup>8</sup>.

Zajęcia muzyczne przyczyniają się również do rozładowania napięcia emocjonalnego, odreagowania tłumionych emocji, swobodnego przekazywania swoich stanów emocjonalnych, jak i integracji z rówieśnikami i społecznienia, rozwoju osobowości, rozwijania wyobraźni, fantazji i twórczej działalności oraz doskonalenia percepcji słuchowej.

---

<sup>8</sup> R. Ławrowska, *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 147–164.

## Zakończenie

Nauczyciel-wychowawca, władając tym pedagogicznym narzędziem, jakim jest szeroki arsenał gier i zabaw ruchowych, ma do spełnienia misję. Szczególnie dzisiaj, w dobie technicyzowania, gdzie zdobycie wiedzy jest coraz szybsze (wystarczy kliknąć i jest) i nie przysparza większych trudności, problem pojawia się gdzie indziej: czy i w jaki sposób można wykorzystać szeroką gamę gier i zabaw ruchowych, aby budować i integrować osobowość dziecka, a nie dokonać nieświadomie „dywersji” na jego bardzo plastycznej i delikatnej osobowości. Za każdą wprowadzoną grą czy zabawą kryje się pytanie, co nauczyciel-wychowawca chce osiągnąć, jaki cel sobie stawia do zrealizowania, jaki skutek odniesie dany zabieg pedagogiczny. Bardzo łatwo można coś zepsuć w procesie wychowawczym, a poprawa jest procesem żmudnym i czasochłonnym. Lepiej na początku dokładnie przemyśleć scenariusz, aniżeli być później narażonym na porażkę. Zmysł bystrego obserwatora reakcji dziecka jest czynnikiem ułatwiającym, a uśmiech, radość i zadowolenie z interakcji jest nagrodą dla inspiratorów prowadzących gry i zabawy ruchowe.

**Słowa kluczowe:** gry i zabawy ruchowe, aktywność fizyczna, rozwój społeczny

**Keywords:** games and outdoor activities, physical activity, social development

**Streszczenie:** Zabawa towarzyszy człowiekowi w każdym okresie jego życia. Stanowi taką formę działalności, w której człowiek pragnie odnaleźć okazję do rozrywki i przyjemności, odprężenia psychicznego oraz ciepła i uśmiechu. Gry i zabawy ruchowe działają wielostronnie, stymulując rozwój dziecka, sprzyjają ponadto kształtowaniu ważnych cech charakteru, uczą przewyższania trudności. Wśród wielu zalet stosowania gier i zabaw integracyjnych należy podkreślić, że wymagają one współpracy, pobudzają inicjatywę i rozwijają inwencję twórczą, uczą posługiwać się wiedzą. Gry i zabawy integracyjne oprócz funkcji kształcących, realizujących istotne cele dydaktyczne przez stymulowanie zdolności umysłowych oraz intelektualnych dziecka, spełniają jeszcze jedną ważną rolę. Jest nią doskonalenie umiejętności komunikowania się, a także uczestniczenia w czynnościach i działaniach kolektywnych. Gry i zabawy integracyjne umożliwiają występowanie różnorodnych interakcji korzystnych z punktu widzenia rozwoju społecznej jednostki.

**Abstract:** Games are with people in every moment of their life. They are activities in which people want to find opportunities to pleasure and entertainment, relaxation and smile. Games and activities have wide range of use. They stimulate children's development, support shaping children's personality and teach them how to overcome difficulties. Among benefits of play it is important to list co-operation, initiative, creativity and learning. Games and integration activities, apart from education functions, play another essential role too. This role concerns improving ability of communication and attending social situations. All in all, games and integration activities give the possibility of different interactions, useful from social point of view.

**dr Marek Hallada**

Uniwersytet Rzeszowski

## PODSTAWY JĘZYKA FOTOGRAFII DYDAKTYCZNEJ BASES OF LANGUAGE OF DIDACTIC PHOTOGRAPHY

### Wprowadzenie

Fotografia we współczesnym świecie jest obecna prawie wszędzie. Spotykamy się z nią w gazetach, książkach, w formie reklamy, oddaje swoje usługi nauce, technice, dzięki niej możemy zobaczyć, co ciekawego dzieje się w kosmosie czy pod mikroskopem.

Początki fotografii sięgają pięciu wieków wstecz. Około roku 1500 wielki florentyńczyk Leonardo da Vinci kładzie podwaliny fotografii, opisując znane dziś każdemu urządzenie zwane *camera obscura*. *Camera obscura* to jeszcze nie fotografia. Po pewnym czasie urządzenie to zostaje zapomniane i być może dlatego ponad dwieście lat później Jan Henryk Schultze, mogąc, jednak fotografii „nie wynalazł”. To on właśnie w 1727 r. odkrył, że niektóre związki chemiczne srebra reagują na światło i pod jego wpływem czernieją. Być może nie wiedział o urządzeniu Leonarda da Vinci, a może zapomniał. Fotografii jeszcze nie ma. Sto lat po nim dwóch Francuzów – nie wiedząc o sobie – zaczęło pracować nad „otrzymaniem wizerunku bez pomocy rysowania”. Jeden z nich to J.N. Niepce (1765–1833) – oficer walczący z Legionami Dąbrowskiego pod wodzą Napoleona we Włoszech, drugi to L.J. Daguerre (1789–1851) – malarz i scenograf mieszkający w Paryżu. Poznawszy się przypadkowo, zawarli spółkę dla wymiany doświadczeń. Również przez przypadek Daguerre odkrył, że płyta jodosrebrowa daje się wywoływać w parach rtęci. Był rok 1837 – fotografia została odkryta. Dopiero dwa lata później, po dotarciu tej wiadomości do Akademii Nauk, dzięki jej sekretarzowi, znakomitemu fizykowi D.F. Arago, 19 sierpnia 1839 r. na posiedzeniu tejże Akademii w Paryżu opublikowano szczegóły wynalazku zwanego wówczas dagerotypią. Fotografia stała się faktem, a jej rozwój, tak technologiczny, jak i sprżętowy, trwa już nieprzerwanie od ponad stu pięćdziesięciu lat.

Obecnie można zauważyć duży wpływ mediów na życie współczesnego człowieka. Wywierają one bardzo istotne i pozytywne oddziaływanie, ale literatura przedmiotu ukazuje także ich negatywny wpływ na społeczność i jednostkę ludz-

ką. Nie ulega wątpliwości, że dzięki mediom otrzymujemy tak potrzebne wszystkim dane. Informacja i dostęp do niej stają się bardzo istotne<sup>1</sup>. Kto szybciej potrafi znaleźć potrzebną informację, wykorzysta ją do stworzenia nowej, a nową przesłać dalej, ten prawdopodobnie będzie miał szansę lepszego i szybszego rozwoju. W tym kontekście szczególnie znaczenia nabierają media, ich wykorzystanie i korzystanie z nich oraz edukowanie w tym kierunku<sup>2</sup>.

Fotografię charakteryzuje się jako medium o bardzo dużej pojemności informacyjnej i realistycznym odwzorowaniu otaczającej rzeczywistości. Dwie wymienione cechy fotografii były propagowane w latach 50. i 60. przez realistyczne teorie mediów. Cechy te zwracały się ku ontologii percepcji. Współcześnie zainteresowania ludzi zajmujących się mediami koncentrują się na epistemologii uczącego się, tj. na procesach, sposobach, kryteriach i granicach ludzkiego poznania, na przetwarzaniu informacji obrazowych (wizualnych) i coraz częściej biorą pod uwagę kognitywistyczne wyznaczniki percepcji i przetwarzania informacji wizualnych (nauka łącząca metody badawcze i podejścia teoretyczne dziedzin zajmujących się problematyką umysłu, poznania i języka, takich jak psychologia, neurobiologia, filozofia, informatyka, lingwistyka i antropologia)<sup>3</sup>.

Osoba ucząca się jest w procesie uczenia się z wykorzystaniem fotografii dydaktycznej podmiotem. Behawiorystyczny model procesu uczenia się zostaje zastąpiony modelem procesu uczenia się jako asymilacji danych sensorycznych, pobudzających wewnętrzne operacje umysłowe, które powodują organizację informacji i pomagają w powstawaniu nowych struktur wiedzy<sup>4</sup>. Kształtowana w wyniku odpowiednich zabiegów wiedza nie gromadzi się tylko przez dodawanie coraz to nowych informacji, lecz tworzy złożone struktury. Nowe wiadomości są dodawane do już istniejących. Elementy składające się na zbiór informacji tworzą powiązania, co stanowi łączny rezultat w postaci wiedzy. Uporządkowanie istniejącej wiedzy, dodanie nowych do już istniejących informacji może nastąpić w drodze wykorzystania w procesie kształcenia środków wizualnych, w tym fotografii dydaktycznej. Jej przydatność edukacyjna wynika nie tylko z działania, jako środka wizualnego, na układ wzrokowy, ale także z wpływu na motywację i postawy w stosunku do uczenia się<sup>5</sup>.

W różnicowaniu mediów dydaktycznych, jak się okazuje, bardzo ważne są systemy semiotyczne, a nie techniki przekazu informacji. Można przyjąć, że dla

<sup>1</sup> A. Toffler, H. Toffler, *Budowanie nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996.

<sup>2</sup> W. Strykowski, *Edukacja medialna – nowość wśród obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących*, „Edukacja Medialna” 1997, nr 1.

<sup>3</sup> www.kognitywistyka.uw.edu.pl.

<sup>4</sup> W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia – przetwarzanie informacji – komunikowanie*, Poznań 1990.

<sup>5</sup> Tenże, *Aktualne poglądy na istotę i funkcje uczenia się medialnego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1996, nr 4, s. 218.



uczenia się ważniejszy jest system ikoniczno-symboliczny zawarty w środku przekazu niż techniki przekazu systemu znakowego<sup>6</sup>.

### **Fotografia dydaktyczna – próba definicji**

Pojęcie fotografii dydaktycznej można odnosić do obrazu fotograficznego tradycyjnego lub przetworzonego komputerowo, który:

- jest środkiem realizacji określonych celów kształcenia,
- jest prawidłowo skonstruowany, tzn. ma właściwie dobrane i celowo uporządkowane elementy wizualne zgodne z postulatami dotyczącymi projektowania materiałów dydaktycznych z punktu widzenia procesu nauczania – uczenia się, psychologii uczenia się, metodyk szczegółowych, zasad kompozycji obrazu,
- jest skuteczny dydaktycznie, tzn. ułatwia postrzeganie, zapamiętanie, rozumienie i zastosowanie przekazywanych informacji<sup>7</sup>.

### **Fotografia dydaktyczna w procesie kształcenia**

Multimedia, a wśród nich fotografia dydaktyczna, stanowią istotną część procesu kształcenia. Ich obecność umożliwia zrozumienie różnorodnych praw i mechanizmów występujących w otaczającej nas rzeczywistości, przyspiesza rozwój myślenia abstrakcyjnego, pozwala dokładniej poznać rzeczywistość i jaśniej kształtować wiedzę o niej. Należy również zauważyć, że dydaktyka ogólna, a co za tym idzie, metodyki poszczególnych przedmiotów podkreślają zasadność stosowania środków dydaktycznych, mówiąc ściślej – multimediów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Fotografia dydaktyczna pełni w związku z tym istotne funkcje w procesie nauczania – uczenia się.

Według Strykowskiego, media, a co za tym idzie, i fotografia, pełnią trzy zasadnicze funkcje:

- poznawczo-kształcącą, która polega na tym, że media są czynnikiem rozszerzającym pole poznawcze uczących się, rozwijają procesy percepcyjne, intelektualne, wykonawcze, są źródłem informacji i narzędziem rozwoju intelektualnego uczniów,
- emocjonalno-motywacyjną, która ma w procesie kształcenia istotne znaczenie. Media dydaktyczne, poprawnie wykonane pod względem pedago-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 219.

<sup>7</sup> M. Hallada, *Fotografia jako element składowy multimediów*, [w:] *Nowe media i komunikowanie wizualne*, red. P. Francuz, S. Jędrzejewski, Lublin 2010, s. 243.

gicznym, technicznym i artystycznym, wywołując procesy intelektualne, uruchamiają także emocje. Działając na sferę emocjonalną, media będą pobudzać procesy motywacyjne. Jest to bardzo istotne, ponieważ bez należytych emocji i motywacji proces kształcenia jest nieefektywny,

- interkomunikacyjną, która polega na tym, że współczesne media nie tylko przekazują komunikaty, ale umożliwiają wzajemne komunikowanie się<sup>8</sup>.

Podobny zakres funkcji dla fotografii dydaktycznej wyznacza w procesie kształcenia W. Okoń<sup>9</sup>.

### Zadania fotografii dydaktycznej

Biorąc pod uwagę teorię kształcenia wielostronnego oraz funkcje, jakie fotografia dydaktyczna pełni w procesie kształcenia, jesteśmy w stanie sformułować zadania, które będzie ona pełniła w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Do tych zadań należeć będą:

- wywołanie u podmiotu pozytywnej motywacji, która pozwoli jak najlepiej zrealizować zadanie przed nim postawione oraz wzbudzi odpowiednie procesy emocjonalne,
- dostarczenie podmiotowi informacji dotyczących realizacji postawionego przed nim zadania, jak też informacji dotyczących znajomości i opanowania umiejętności korzystania z wielorakich źródeł, które umożliwią jego realizację,
- rozwijanie odpowiednich cech osobowości podmiotu, do których należą: umiejętność analizy, syntezy, uogólnienia, wnioskowania. Dzięki temu powinien on w swobodny sposób operować zdobytymi informacjami oraz ich przetwarzaniem,
- ukazywanie obszarów praktycznego zastosowania teorii i twierdzeń naukowych.

### Gatunki fotografii dydaktycznej

Każdą fotografię wykorzystywaną w procesie nauczania – uczenia się charakteryzuje konieczność dostosowania do celu kształcenia, funkcji obrazu fotograficznego oraz treści i struktury zgodnej z danym tematem nauczania.

Z tego punktu widzenia można wyróżnić następujące gatunki fotografii dydaktycznej:

---

<sup>8</sup> W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*, Warszawa 1984.

<sup>9</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 314.

1. Fotografia ilustrująca określoną rzeczywistość (ilustratywna) – służy ona do poznania zmysłowego rzeczywistości. Jej odmiany to fotografie:
  - konkretno-obrazowa – obrazowanie faktów i zależności, które niezbędne są do kształtowania elementarnych pojęć, przedstawienie zjawisk i przedmiotów, których bezpośrednia obserwacja z różnych przyczyn jest niemożliwa,
  - porównawcza – daje możliwość znajdowania cech wspólnych i różnicujących.
2. Fotografia kształtująca nową wiedzę (informacyjna) – pomaga w poznaniu teoretycznym rzeczywistości, ukazaniu związków między zjawiskami i pojęciami elementarnymi. Jej odmiany to fotografie:
  - poznawcza – obrazowo ujmuje to, co w rzeczywistości istnieje i funkcjonuje, w celu ukształtowania odnośnego pojęcia, prawa, zasady i teorii,
  - symboliczna – przedstawia zależności między przedmiotami i zjawiskami za pomocą znaków umownych – symboli.Fotografia informacyjna może być wykorzystana do wyjaśnienia słownego, subsumpcyjnego (szczegółu przez ogół), inherencyjnego (wyjaśnienie uogólnienia przez znane treści szczególnego przypadku należące do tego uogólnienia), stosunków funkcjonalnych między elementami przedmiotu.
3. Fotografia rozwijająca umiejętność problemowego myślenia (problemowa) – pomaga w opanowaniu przez ucznia działalności myślowej na drodze odkrywczej, wynalazczej, optymalnego działania. Jej odmiany to fotografie:
  - sytuacyjna – przeznaczona do kształtowania umiejętności samodzielnego dostrzegania problemu, podania propozycji rozwiązania, dobierania metod rozwiązania,
  - programowana – wykorzystywana do sterowania działalnością ucznia w czasie pracy nad rozwiązaniem problemu.
4. Fotografia kształtująca określone umiejętności praktycznego działania (instruktażowa) – pomaga w kształtowaniu umiejętności działania intelektualnego i praktycznego. Jej odmiany to fotografie:
  - fotografia – czynność,
  - fotografia – zabieg,
  - fotografia – operacja,
  - fotografia – trening,
  - fotografia – karta instruktażowa.
5. Fotografia uogólniająca treść nauczania (uogólniająca) – zadaniem tego gatunku jest systematyzowanie, integrowanie i uogólnianie wiedzy. Jej odmiany to fotografie:
  - uogólniająca fakty,
  - uogólniająca pojęcia,
  - uogólniająca prawa szczegółowe,
  - uogólniająca zasady.

6. Fotografia przedstawiająca treść zadania do rozwiązania (kontrolująca).
7. Fotografia przedstawiająca optymalne rozwiązanie problemu (weryfikująca).
8. Fotografia wprowadzająca w temat zajęcia (wprowadzająca).
9. Fotografia kierująca tokiem działania (kierująca).
10. Fotografia kształtująca ocenę rzeczywistości, faktów, zdarzeń, stosunek do innych ludzi (wychowawcza)<sup>10</sup>.

### **Fotografia dydaktyczna a podstawowe zasady dydaktyki**

Odpowiednie wykorzystanie komputera, programów multimedialnych, a w nich – fotografii dydaktycznej – w procesie nauczania – uczenia się daje nauczycielowi, który przestrzega zasad dydaktycznych, możliwość, a mówiąc ściśle, szansę jakościowych zmian w realizacji celów kształcenia. Powyższe odnosi się szczególnie do zasad:

- pogłębłości – przez umożliwienie unikania werbalizmu dzięki wykorzystaniu możliwości, jakie dają komputery i programy multimedialne,
- przystępności – istnieje możliwość kompensowania różnic indywidualnych między uczniami, stosowania różnych stopni trudności, wskazówek, demonstracji,
- świadomego i aktywnego udziału uczniów – poprzez działanie na sferę poznawczą, emocjonalną przez wielostronną użyteczność narzędzia i jego interakcyjność,
- trwałości – wykorzystanie programów dydaktycznych lub części programów dydaktycznych typu ćwiczeniowego, w których obecne są fotografie sprzyja zapamiętywaniu informacji obrazowych, poprawia trwałość informacji,
- operatywności – komputery i programy pozwalają uczącym się na wykorzystywanie zdobytych informacji, zaczerpnięcie jej w sytuacji potrzeby, komunikowaniu się, przekazaniu wyników dalej<sup>11</sup>.

### **Płaszczyzny konstrukcyjne fotografii dydaktycznej**

Konstrukcję fotografii dydaktycznej można rozpatrywać na trzech głównych płaszczyznach:

- semiotycznej,
- psychologicznej,
- fotograficznej.

---

<sup>10</sup> W. Kazimierski, *Charakterystyka przezroczy dydaktycznych*, „Nowa Szkoła” 1981, nr 5, s. 210–213.

<sup>11</sup> M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa 1997, s. 124.

Na obszarze semiotyki warto przedstawić trzy grupy postulatów, które brane pod uwagę, ułatwią tworzenie fotografii dydaktycznej. Do nich należą:

- postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do rzeczy komunikowanej,
- postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do użytkownika komunikatu,
- postulaty optymalnego dostosowania komunikatu do twórcy komunikatu<sup>12</sup>.

Jeżeli chodzi o pierwszą grupę postulatów, formułuje się wytyczne postulatywne dotyczące obrazu i treści słownych<sup>13</sup>, w drugiej, związanej z technologią kształcenia – zasady dotyczące organizacji i prowadzenia prezentacji wizualnej<sup>14</sup>, trzecia dotyczy wyuczalności i łatwości tworzenia komunikatu. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że tworzenie komunikatu zależy od stopnia realizacji zaleceń dwóch pierwszych grup.

Kolejną płaszczyzną, na bazie której należałoby rozpatrywać konstrukcję fotografii dydaktycznej, jest płaszczyzna psychologiczna. Na obszarze współczesnej psychologii można zauważyć tendencję do zainteresowania kierowaniem i kontrolowaniem procesów zachodzących w człowieku<sup>15</sup>. W przypadku obrazu dydaktycznego może to już wystąpić na etapie konstruowania, gdyż nadmiar informacji w obrazie może przeszkadzać<sup>16</sup>. Przydatne do tego celu mogą być modele uwagi Schneidera i Shiffrina oraz pamięci Atkinsona i Shiffrina<sup>17</sup> czy nowsze koncepcje głębokości przetwarzania. Warto zwrócić uwagę na procesy zapamiętywania, ze szczególnym uwzględnieniem obrazu fotograficznego<sup>18</sup>, czynniki wpływające na zapamiętanie<sup>19</sup>, przetwarzanie informacji wizualnych<sup>20</sup> czy w końcu procesy percepcji wzrokowej<sup>21</sup>.

Głównym celem ostatniej – fotograficznej – płaszczyzny konstrukcyjnej będzie wyodrębnienie na obrazie fotograficznym elementów najważniejszych. Będzie to

<sup>12</sup> T. Wójcik, *Prakseosemiotyka. Zarys teorii optymalnego znaku*, Warszawa 1968, s. 69.

<sup>13</sup> Z. Włodarski, *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa 1991, s. 77–79.

<sup>14</sup> L. Leja, *Techniczne środki dydaktyczne*, Warszawa 1978, s. 256–257; W. Strykowski, *Audiowizualne...*, dz.cyt.; A. Matuszewski, A. Pytliński, *Przeźroczka. Technika i wykorzystanie*, Warszawa 1975.

<sup>15</sup> T. Tomaszewski, *Funkcjonowanie pamięci i układ referencyjny przekazu*, [w:] *Pedagogika i technologia kształcenia postrzegane na nowo*, red. F. Januszkiewicz, S. Skulimowski, Warszawa – Siedlce 1993, s. 75.

<sup>16</sup> P.H. Lindsay, D.A. Norman, *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*, Warszawa 1991, s. 337.

<sup>17</sup> W. Schneider, R.M. Shiffrin, *Controlled and Automatic Human Information Processing: Detection Search and Attention*, „Psychological Review” 1977, nr 84; R.C. Atkinson, R.M. Shiffrin, *Human Memory: A Proposed System and Its Control Process*, [w:] *Advances in the Psychology of Learning and Motivation Research and Theory*, red. K.W. Spence, J.T. Spence, vol. 2, New York 1968.

<sup>18</sup> W. Szewczuk, *Psychologia zapamiętywania*, Warszawa 1984, s. 62–70.

<sup>19</sup> Z. Włodarski, dz.cyt., s. 168–187.

<sup>20</sup> M. Coltheart, *Przetwarzanie informacji wizualnych*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 4, s. 463–488.

<sup>21</sup> R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Warszawa 1978.

możliwe do osiągnięcia, gdy wykorzystamy: 1) właściwe rozplanowanie płaszczyzny obrazu, 2) ostrość obrazu, 3) światło, 4) kąty i punkty widzenia, 5) barwę<sup>22</sup>.

Więcej informacji związanych z powyższymi zagadnieniami znajdziemy w literaturze fotograficznej<sup>23</sup> czy literaturze dotyczącej obrazu dydaktycznego<sup>24</sup>.

Tak przygotowany obraz fotograficzny może wspomagać w procesie nauczania – uczenia się treści werbalne, występować samodzielnie, być obecny w mediach lub na stronach internetowych, ułatwiając zapamiętanie, przetworzenie, rozumienie i stosowanie przekazywanych informacji istotnych z punktu widzenia założonego celu kształcenia.

## Elementy języka fotografii dydaktycznej

Wybierając lub tworząc fotografię do celów dydaktycznych, powinniśmy pamiętać o tym, że podstawowym spojrzeniem człowieka na otaczający świat jest prawo syntezy. Widzimy obiekty wśród innych obiektów, ich ewentualnie wzajemne lub nie powiązania i wzajemne oddziaływania. Ważna wydaje się potrzeba odpowiedzi na pytanie, jak będzie na uczącego się oddziaływać fotografia przygotowana w celach dydaktycznych. Czy nie będzie ona prezentować zdeformowanej rzeczywistości, czy uczeń będzie widział na fotografii to, co chcemy mu przekazać i pokazać?

Biorąc pod uwagę współczesne możliwości techniczne i technologiczne związane z fotografią, do podstawowych elementów języka fotografii dydaktycznej zaliczyć należy:

- rozplanowanie płaszczyzny obrazu,
- odpowiednie wykorzystanie ostrości,
- wykorzystanie oświetlenia,
- wykorzystanie kątów i punktów widzenia,
- tonalność obrazu.

Rozplanowanie płaszczyzny obrazu, mówiąc inaczej – kompozycja fotografii dydaktycznej powinna zająć się takim ułożeniem obiektów na obrazie, aby tworzyły one zamkniętą całość, zwracając jednocześnie uwagę na najważniejsze elementy z punktu widzenia przyjętego celu kształcenia. Należy skupić się na

---

<sup>22</sup> M. Hallada, A. Zajac, *Kompozycja czarno-białych fotogramów dydaktycznych jako element sterujący percepcją*, „Film Naukowy” 1992, nr 2, s. 12.

<sup>23</sup> P. Wójcik, *Kompozycja obrazu fotograficznego*, Warszawa 1990; M. Freeman, *Fotografia studyjna*, Warszawa 1993; K. Solf, *Fotografia. Podstawy. Technika. Praktyka*, Warszawa 1991; J. Hedgecoe, *Praktyczny kurs fotografii*, Warszawa 1993.

<sup>24</sup> J.V. Trebisowsky, *Niektóre problemy kompozycji i struktury obrazu dydaktycznego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1976, nr 2, s. 59–67; R. Pęczkowski, *Wpływ kształtu ogólnego obrazu dydaktycznego na skuteczność zapamiętywania*, „Neodidagmata” 1991, XX, s. 113–121.



tym, co dana fotografia i w jaki sposób ma przekazać. Bardzo ważna z tego punktu widzenia będzie wiedza na temat przetwarzania przez odbiorcę informacji obrazowych, bo na tejsze wiedzy można budować strukturę danej fotografii.

W każdym obrazie można wyróżnić cztery elementy kompozycyjne: linie, plamy, barwy, temat i motyw<sup>25</sup>. Biorąc pod uwagę linie w obrazie, trzeba zauważyć, że to nie tylko „kreski”, lecz również granice między dwoma sąsiadującymi plamami barwnymi. Linie na obrazie będą tworzyły optymalny dla odbiorcy układ, gdy nie będą one „wyprowadzały” wzroku widza poza kadr, lecz będą zatrzymywać go w punktach ważnych informacyjnie. Kompozycja klasyczna postuluje, aby obiekty ważne znajdowały się w centralnym miejscu kadru lub tzw. punktach mocnych obrazu.

Linie i plamy powinny być podporządkowane punktom organizującym obraz, a te, jeżeli to możliwe, pokrywać się z jego punktami mocnymi po to, by uczeń nie miał problemów z zobaczeniem najważniejszych elementów.

Podobnie możemy powiedzieć o plamach występujących na obrazie. Najważniejsza powinna być ta, która związana jest z głównym elementem obrazu.

Między treścią informacji, obiektem, motywem i kompozycją występują ściśle zależności. W dużym skrócie można powiedzieć, że obiekt na fotografii, ujęty w odpowiednim kontekście całości, tworzy motyw. Motyw z kompozycją decyduje o treści obrazu.

Komponując fotografię dydaktyczną, należy mieć na uwadze, po co ona powstaje. Dla uwypuklenia elementów najważniejszych można posłużyć się odpowiednio w zależności do potrzeb realizowaną ostrością obrazu. Dzięki temu zabiegowi jedne z obiektów można podkreślać, inne usuwać na bok. Rozmycie tła ma na celu zwrócenie uwagi odbiorcy na obiekt najważniejszy, a więc skoncentrowanie na tym elemencie. W tym celu można wykorzystać ogniskową obiektywu, użytą przysłonę, nasadki na obiektywy, odpowiednie funkcje czy programy w aparatach, czy wreszcie programy graficzne.

Światło ma w fotografii znaczenie bardzo istotne, można powiedzieć nadrzędne. W większości zdjęć to ono decyduje o tym, czy obraz będzie widoczny. Ma ono cztery główne cechy: jasność, kierunek, barwę i kontrast. Można też wyróżnić jego trzy rodzaje: bezpośrednie, odbite, przefiltrowane oraz dwa typy: dzienne i sztuczne.

Światło pełni w fotografii cztery bardzo istotne funkcje:

- czyni obiekt widocznym,
- symbolizuje masę i głębię,
- stwarza nastrój na obrazie,
- wpływa na położenie ciemnych i jasnych plam.

W fotografii dydaktycznej można wymienić jeszcze jedną istotną funkcję światła – będzie ono pozwalało na skupienie uwagi uczniów na określonym

---

<sup>25</sup> P. Wójcik, *Kompozycja obrazu...*, dz.cyt., s. 26.

obiekcie, który stanowi główne źródło poznania. Operując w umiejętny sposób światłem, można uzyskać efekt pierwszoplanowego spojrzenia na obiekt.

Kąt widzenia aparatu fotograficznego to nic innego jak kąt widzenia obiektywu o danej ogniskowej lub kąt widzenia obiektywu o zmiennej ogniskowej. W związku z tym możemy wyróżnić obiektywy: standardowe, szerokokątne, długoogniskowe i oczywiście – obiektywy o zmiennej ogniskowej. Stosowanie w fotografii dydaktycznej szerokich ogniskowych pozwoli na fotografowanie z małej odległości np. dużych obiektów. Ważniejsze będzie jednak to, że ich specyfika może doprowadzać do sytuacji, w której taki obraz będzie powodował rozszerzenie uwagi odbiorcy, nie zawsze pożądane z punktu widzenia procesu kształcenia. Długie ogniskowe obiektywy pozwalają na precyzyjne wybieranie obiektów z rzeczywistości, a w związku z tym – tworzenie fotografii koncentrującej uwagę ucznia. Jeżeli chodzi o punkt widzenia, to jest to miejsce, z którego wykonujemy fotografię. W fotografii dydaktycznej najlepsze miejsce to to, z którego przedstawiany obiekt będzie pokazywany z punktu widzenia przyjętych celów kształcenia.

W materiałach dydaktycznych, w tym w fotografii dydaktycznej, kolor jest pożądany wówczas, kiedy jest on ważnym czynnikiem poznawczym, niesie informacje, których nie jest w stanie pokazać obraz monochromatyczny.

Bardzo interesujące informacje dotyczące tworzenia i interpretacji obrazu fotograficznego znaleźć można w literaturze fotograficznej<sup>26</sup>.

## Podsumowanie

Zachowanie elementów języka fotografii dydaktycznej w trakcie przygotowywania lub wybierania obrazów do celów dydaktycznych jest bardzo istotne. Należy pamiętać o tym, że odbiorca obrazu nie musi patrzeć na niego tak samo, jak jego twórca. Błędy i zniekształcenia w procesie percepcji będą tym mniejsze, im lepiej zostanie zachowana odpowiedniość semiotyczna obrazów. Wówczas proces dekodowania informacji zawartych w obrazie dydaktycznym będzie tym łatwiejszy, im lepiej klucz kompozycyjny będzie pokrywał się z punktami organizującymi percepcję i punktami mocnymi obrazu.

Przystępując do tworzenia fotografii dydaktycznej, trzeba pamiętać, że fotografię cechuje bardzo wysoki poziom izomorfizmu, ale bez dodatkowych zabiegów może być ona trudna w odbiorze.

Operowanie różnymi kodami w przekazie informacji jest zgodne z zasadami kształcenia multimedialnego, należy jednak pamiętać o tym, aby zapewniały one pogładowość operatywną, która pobudza do myślenia, działania i przeżywania.

<sup>26</sup> D. du Chemin, *W pogoni za stylem*, Łódź 2011; tegoż, *Przyciągnąć wzrok*, Łódź 2010; tegoż, *Dziesięć sposobów na robienie lepszych zdjęć*, Łódź 2009.

**Słowa kluczowe:** fotografia dydaktyczna, język fotografii, proces kształcenia, zadania i gatunki fotografii dydaktycznej, elementy języka fotografii

**Keywords:** teaching photography, the language of photography, the process of learning tasks and teaching photography genres, elements of the language of photography

**Streszczenie:** W artykule przedstawiona została definicja fotografii dydaktycznej, jej miejsce w procesach edukacyjnych, pełnione funkcje, odniesiono ją do zasad pedagogicznych, które mogą występować w procesie nauczania – uczenia się. Obszernie przedstawiono gatunki i odmiany fotograficznego obrazu dydaktycznego. Zaznaczono główne płaszczyzny konstrukcyjne fotografii dydaktycznej i podstawy języka fotografii z punktu widzenia jej obecności w procesie kształcenia.

**Abstract:** Definition of didactic photography, its place in education processes and its fulfilled functions were presented in this article. Definition was compared to the pedagogical rules that may occur in the teaching and learning process. Photographical types and variants of didactical images were presented comprehensively. Main constructional areas of the didactic photography and bases of the language of photography were emphasized taking into account presence of the photography in the education process.

**dr Jerzy Tomala**

Uniwersytet Rzeszowski

**CELE DYDAKTYCZNE I WYCHOWAWCZE  
REALIZOWANE NA ZAJĘCIACH  
WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI PLASTYCZNEJ<sup>1</sup>  
DIDACTIC AND EDUCATIONAL AIMS  
IN ARTS IN LOWER SCHOOL CLASSES**

We wrześniu 1999 r. wprowadzono do szkół ostatnią (czwartą w powojennej Polsce) i obowiązującą do dzisiaj reformę oświaty. Wtedy też wielu doświadczonych, ale sceptycznie nastawionych do wszelkich zmian nauczycieli twierdziło, że jedyną szansą dla polskiej oświaty będzie zaniechanie lub radykalne złagodzenie działań reformatorskich.

Na prowadzonych wtedy masowo szkoleniach i kursach, których celem było propagowanie i uprzyśpieszanie nowych idei eksperci i entuzjaści reformy oświaty przekonywali, że tym, co odróżnia proponowaną koncepcję od poprzednich, jest położenie większego nacisku na aktywność uczniów w procesie uczenia się, a jednym z najważniejszych sposobów realizacji treści programowych są metody aktywizujące. Szczególne nadzieje budziła perspektywa powszechnego stosowania metody projektów, czyli pracy wykonywanej samodzielnie przez uczniów, charakteryzującej się dużą swobodą w doborze sposobu, miejsca, czasu i kolejności wykonywania niezbędnych prac z możliwością kontynuacji<sup>2</sup>. Dotychczas było tak, że nauczyciel przychodził do szkoły po to, by nauczać, a uczeń – żeby się uczyć. Teraz i jeden, i drugi będą mieli ten sam cel, a ponieważ uczeń w dalszym ciągu ma być podmiotem oddziaływań pedagogicznych i dydaktycznych, to nauczyciel powinien dostosować się do nowych wymagań, a jego praca polegać będzie na stworzeniu uczniowi warunków do uczenia się. Tę ideę ilustruje stare polskie przysłowie: Czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał, a nie: Czego Jaś nie został nauczony... Zatem podstawowym założeniem nowej koncepcji oświatowej było uczenie się, a nie nauczanie, ponieważ organizowanie

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst jest rozszerzoną i poprawioną wersją artykułu: *Typy lekcji plastyki w kształceniu zintegrowanym. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Priprava učitel'ov elementaristov a európsky multi-kultúrny priestor*, red. I. Scholtzová, Prešov 2005, s. 511.

<sup>2</sup> G. Petty, *Nowoczesne nauczanie*, Sopot 2010, s. 274.

i stymulowanie aktywności własnej ucznia stanowi najważniejsze zadanie edukacyjne szkoły<sup>3</sup>. Jak te koncepcje były i są realizowane, to temat na inne opracowanie.

Wprowadzenie dwustopniowego nauczania i wydłużenie o rok przedlicealnej edukacji spotkało się z jednej strony z oporem ciała pedagogicznego, z drugiej zaś – z niemalym entuzjazmem i ciekawością; niemal wszyscy nauczyciele dotychczasowych klas IV–VIII chcieli pracować w gimnazjach, uznając, że będzie to dla nich nobilitacja i szansa na znaczny awans społeczny. Jednakże całkowita nowość, jaką była podstawa programowa kształcenia ogólnego, wywoływała zrozumiały lęk nauczycieli przyzwyczajonych do gotowych i niepodlegających jakimkolwiek indywidualnym modyfikacjom programów nauczania przedmiotowego. Ponadto w edukacji wczesnoszkolnej nauczanie przedmiotowe zastąpiono kształceniem zintegrowanym i teraz nauczyciel musiał być wyłącznym specjalistą od siedmiu przedmiotów. Obecnie, po kolejnych nowelizacjach rozporządzenia, dopuszcza się prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje<sup>4</sup>.

Realizowany do 1999 r. program plastyki w nauczaniu początkowym opracował zespół ekspertów powołanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Punktem wyjścia oraz inspiracją dla nich była klasyczna już, by nie powiedzieć „kultowa”, publikacja Stefana Kościeleckiego *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*<sup>5</sup>, której pierwsze wydanie ukazało się w roku 1977. Patrząc z dzisiejszej perspektywy, trzeba powiedzieć, że mimo kilku mankamentów był to dobry program uwzględniający wszystkie niemal aspekty wychowania przez sztukę na tym poziomie edukacji szkolnej<sup>6</sup>. Teraz nie ma obowiązującego wszystkich nauczycieli jednego, jedynie słusznego programu nauczania; jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*<sup>7</sup> zwana niekiedy minimum programowym.

Nowa sytuacja z jednej strony sprzyjała powstawaniu ciekawych i oryginalnych programów kształcenia; teraz bowiem każdy nauczyciel mógł nie tylko napisać i realizować własny program kształcenia, ale także – uzyskując zgodę MEN – mógł ten program opublikować. Z drugiej zaś strony – pojawiło się niebezpieczeństwo marginalizacji treści wychowania przez sztukę, a nawet całego wychowania przez sztukę, mimo iż edukacja muzyczna i plastyczna wymieniane są obecnie odpowiednio na 3. i 4. miejscu w treściach nauczania, przed przyrodą, matematyką itd. I ta marginalizacja jest widoczna w wielu dotychczas opubliko-

<sup>3</sup> *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 81 i nast.

<sup>4</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, <https://www.men.gov.pl>.

<sup>5</sup> S. Kościelecki, *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa 1977.

<sup>6</sup> *Program nauczania początkowego*, Warszawa 1979.

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, DzU, nr 14, s. 583 oraz: *Podstawa programowa...*, dz.cyt.

wanych programach kształcenia zintegrowanego. Zatem od interpretacji i dobrej woli autora programu lub nauczyciela oraz od jego wiedzy merytorycznej i umiejętności w tym zakresie zależy, czy treści te zostaną uwzględnione w programie i czy będą realizowane na lekcjach plastyki.

Są oczywiście programy w pełni uwzględniające zagadnienia plastyczne<sup>8</sup>, a nawet takie, w których bardzo wyraźnie widać, że ich autorzy inspirowali się zawartością i układem treści prezentowanych w programie nauczania sprzed 1999 r. Jednakże w niektórych propozycjach, np. w opublikowanej najwcześniej i bardzo popularnej wśród nauczycieli *Wesołej szkole*, działania plastyczne uczniów traktuje się najczęściej jako jedną z metod pracy na innych lekcjach. W tej sytuacji – jeśli nauczyciel nie wzbogaci programu o treści plastyczne – uczniowie mogą nabrać przekonania, że plastyka służy jedynie do dekorowania zeszytów szlaczkami lub ilustrowania zagadnień matematycznych czy przyrodniczych nieporadnymi obrazkami – a przecież tak nie jest. Trudno ocenić, z czego wynika taka postawa obecnie, ale już w 1933 r. Józef Czapski zwrócił uwagę na brak zrozumienia dla zagadnień plastycznych wśród Polaków i jest to – można powiedzieć – nasza „tradycja narodowa”. „Nawet najwięksi – czytamy – wykazywali w tej dziedzinie przeraźliwy brak orientacji: Mickiewicz uznawał tylko sztukę religijną, a Rafael i Michał Anioł byli już dla niego wyrazem upadku; Chopin nie miał żadnego zrozumienia dla malarstwa swojego przyjaciela i entuzjasty jego muzyki, Delacroix; Krasiński zaś przyjaźnił się i pozował do portretu Schefferowi, którego obrazy nie miały z plastyką nic wspólnego; nawet Norwid nazywał fatalnego Delaroché'a «ostatnim promieniem Leonarda»”<sup>9</sup>.

W rozporządzeniu MEN czytamy, że „celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym”<sup>10</sup>, a zadaniem szkoły jest m.in. „zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do (...) ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej”<sup>11</sup>. Ani z wyżej cytowanych sformułowań, ani z treści kształcenia w zakresie edukacji plastycznej nie wynika jednak, że jednym z podstawowych celów w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej powinno być stymulowanie naturalnego rozwoju ekspresji plastycznej dziecka. Zatem, jeżeli przewiduje się zajęcia polegające na rysowaniu, malowaniu i modelowaniu, to przy formułowaniu celów dydaktycznych i wychowawczych należy uwzględnić przede wszystkim potrzeby rozwojowe dziecka; każdy kontakt z plastyką i z działalnością plastyczną powinien przynosić uczniom jak najwięcej korzyści, a czas przeznaczony na te zajęcia musi być wykorzystany efektywnie. Nauczyciel powinien wiedzieć, jakie

<sup>8</sup> M. Olearczyk i inni, *Nasza klasa. Przewodnik metodyczny. Klasa I*, Kielce 2007.

<sup>9</sup> J. Czapski, *Patrząc*, Kraków 2004, s. 44.

<sup>10</sup> *Podstawa programowa...*, dz.cyt.

<sup>11</sup> Tamże.



cele chce zrealizować, i musi wiedzieć, jak je zrealizować. Ponadto dobór treści i problemów plastycznych powinien być przejrzysty nie tylko dla nauczyciela, ale i dla ucznia, ponieważ to on jest podmiotem oddziaływań. „Każdy nauczyciel – pisze Marta Uberman – w tym również nauczyciel plastyki, musi mieć świadomość, że oddziaływania wychowawcze powinny przynosić rezultaty nie tylko w następnej klasie, ale przede wszystkim w momencie podejmowania przez wychowanka samodzielnego, dorosłego życia”<sup>12</sup>. I jest to jednakowo ważne na każdym poziomie edukacji szkolnej.

### Cele wychowania przez sztukę w edukacji plastycznej

Cele kształcenia i wychowania przez sztukę i działalność plastyczną dzielą się na dwie grupy. Pierwsza obejmuje cele właściwe, gdzie „sztuka jest traktowana jako wartość sama w sobie. Dzieje się tak wówczas, gdy rozpatrujemy sztukę wyłącznie z estetycznego [formalnego, tj. odnoszącego się do języka plastyki – JT] punktu widzenia. Drugą grupę stanowią natomiast cele pośrednie, w których sztuka jest traktowana wyłącznie w sposób instrumentalny jako środek przekazywania treści rozpatrywanych w kategoriach pozaestetycznych”<sup>13</sup>. Jeżeli szkoła ma przygotować uczniów m.in. do aktywnego uczestnictwa w kulturze, a wychowankowie mają umieć dostrzegać, doceniać i przeżywać wartości formalne i treści dzieł sztuk plastycznych, to cele właściwe powinny być w konspektach ujmowane w postaci celów dydaktycznych, zaś cele pośrednie – wychowawczych.

Teoretycy sztuki i teoretycy wychowania przez sztukę wymieniają liczne jej funkcje – począwszy od poznawczej, poprzez katartyczną i kompensacyjną, na agitacyjnej kończąc – i wszystkie te funkcje dzieła mogą pełnić niezależnie od intencji ich twórców. Podobnie odbiorca, zarówno dziecko, jak i osoba dorosła, może niezależnie od własnej woli i nastawienia podlegać wpływowi dzieła, ponieważ sztuka oddziałuje na nas komplementarnie, całościowo.

Każde dzieło sztuki, nie tylko plastycznej, posiada cztery kategorie wartości: literackie (temat), formalne (plastyczne środki wyrazu), estetyczne (istniejące w dziele – wbrew temu, co sądził Arystoteles – w sposób subiektywny) i artystyczne (istniejące obiektywnie w dziele sztuki).

W muzeach, galeriach i albumach z reprodukcjami oglądać możemy dzieła, których wartość artystyczna zawarta jest w formie i forma decyduje o ich zna-

---

<sup>12</sup> M. Uberman, *Propozycje metodyczne realizacji nauczania plastyki w szkolnictwie ogólnokształcącym*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*, red. J. Kida, Rzeszów 2003, s. 114.

<sup>13</sup> H. Muszyński, *Treść i metody wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. M. Godlewski, S. Krawciewicz, T. Wujek, Warszawa 1977, s. 255.

czeniu w dziejach sztuki. Są też dzieła, których wartości artystyczne zawarte są przede wszystkim w ich warstwie treściowej, gdzie forma podporządkowana jest tematowi dzieła i odgrywa rolę drugoplanową. Przykładem mogą być dwa obrazy Pabla Picassa.

W 1907 r. artysta ten namalował *Panny z Awinionu*. Dzieło to jest uważane za najważniejszy obraz XX w., określany jako zapowiedź nowej sztuki, początek kubizmu – kierunku najbardziej rewolucyjnego w dotychczasowych dziejach sztuki. Trzydzieści lat później, wykorzystując formalne doświadczenia kubizmu, Picasso tworzy *Guernikę*. Dzieło to nie miało takiego znaczenia dla dalszych losów sztuki jak *Panny z Awinionu*, nie było początkiem nowego kierunku i nie zrewolucjonizowało myślenia o sztuce. To jego treść, temat decyduje o wartości artystycznej tego obrazu, który jest głosem protestu przeciw przemocy. Sam Picasso mówił w tym czasie, że „malarstwo nie jest po to, by zdobić mieszkania, jest narzędziem wojny, natarcia i obrony przed wrogiem”<sup>14</sup>.

Zadaniem nauczyciela będzie więc przygotowanie wychowanków do percepcji obydwu typów dzieł sztuki; zarówno tych, w których artyści manifestują swoje poglądy na temat twórczości artystycznej, jak i tych, które spośród innych wyróżniają się głęboko humanitarną treścią i przesłaniem pozaestetycznym. Dzięki takiej postawie i działaniom nauczyciela wychowanie przez sztukę może stać się pełniejsze i bardziej wielostronne.

Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej zadania te mogą być najlepiej realizowane wtedy, gdy poświęci się im oddzielne lekcje. Proponujemy zatem realizację celów właściwych (dydaktycznych) w trakcie jednych i celów pośrednich (wychowawczych pozaestetycznych) w czasie innych zajęć. Cele dydaktyczne obejmować będą zagadnienia dotyczące plastyki w ogóle, zaś cele wychowawcze pozaestetyczne – problemy z kręgu wychowania, np. moralnego, czy – jak to się dzisiaj określa w podstawie programowej – etyki.

Za podstawowe kryterium rozróżnienia lekcji plastyki na dwa typy przyjęliśmy metodę pracy nauczyciela w czasie zajęć<sup>15</sup>. Podstawową zaś metodą pracy jest tu – należąca do metod poszukujących – ekspresja plastyczna uczniów, rozumiana jako rysowanie, malowanie i modelowanie.

### Zajęcia z ekspresją kierowaną

Spśród trzech rodzajów ekspresji plastycznej: spontanicznej (zwanej też samorzutną lub pierwotną), kierowanej i swobodnej (swobodnej inspirowanej), dwa ostatnie wiązać się będą ściśle z pierwszym i drugim typem lekcji. Ponadto

<sup>14</sup> E. Grabska, H. Morawska, *Artyści o sztuce*, Warszawa 1967, s. 546.

<sup>15</sup> Por. L. Bobrowska, K. Karipidis, S. Popek, *Plastyka w klasach początkowych – materiały metodyczne do wychowania plastycznego w szkole podstawowej*, Warszawa 1975, s. 49.

wszystko, co się wydarzy na lekcjach plastyki – o czym wspomniano już wcześniej – powinno służyć wspomaganie rozwoju ekspresji spontanicznej i prowadzić w przyszłości do spontaniczności ekspresji plastycznej wychowanka<sup>16</sup>.

Na lekcji z ekspresją kierowaną uczeń będzie mógł zapoznać się z elementarnymi zagadnieniami plastyki – od technik, materiałów i narzędzi do twórczości plastycznej poczynając, na możliwościach wyrazowych podstawowych wartości formalnych i wybranych wiadomościach o sztuce kończąc<sup>17</sup>. Tak więc, pod czujnym okiem nauczyciela realizującego cele dydaktyczne uczeń wykonywać będzie konkretne zadania plastyczne<sup>18</sup>. Jeśli celem dydaktycznym będzie np. zapoznanie uczniów z techniką „mokre w mokrym”, gamą barw zielonych, układem kompozycyjnym otwartym, malarstwem portretowym lub pejzażowym, to uczeń będzie miał za zadanie odpowiednio: wykonanie pracy plastycznej techniką „mokre w mokrym” lub w gamie barw zielonych albo z układem kompozycyjnym otwartym, portretu bądź pejzażu. I tylko w tym ostatnim przypadku temat będzie ważny (żeby nauczyciel mógł zrealizować cel dydaktyczny); w innych zaś sposób jego sformułowania nie będzie miał istotniejszego znaczenia; powinien być w miarę interesujący, ale dobrze byłoby też, aby nie odgrywał roli dominującej, ponieważ uczeń powinien koncentrować się przede wszystkim na wykonaniu zadania plastycznego, a nie na temacie.

Przy doborze treści kształcenia należy pamiętać, w jakim stadium rozwojowym znajduje się dziecko. Młodszemu wiekowi szkolnemu odpowiada stadium schematyczne albo – jak pisze Victor Lowenfeld – stadium modyfikacji schematu, „w którym dziecko ukształtowało sobie określone pojęcia człowieka, przestrzeni, barwy i przedmiotów i stosuje je we wszystkich dziedzinach twórczości plastycznej”<sup>19</sup>. Pojawienie się linii podstawy i linii nieba w rysunkach dziecka świadczy o tym, że znajduje się ono już w stadium schematycznym i powinniśmy się spodziewać specyficznych i naturalnych w tym czasie sposobów ukazywania (i rozumienia) świata, w jakim żyje, tj. obrazków rentgenowskich, zaginania i prezentacji czasowo-przestrzennych. Zatem realizacja odpowiednio formułowanych zadań plastycznych i tematów powinna dać dziecku możliwość stosowania tych sposobów prezentacji przestrzeni w działalności plastycznej. Nauczyciel musi przy tym pamiętać, że jego zadanie „polega na dostarczaniu dziecku sposobności

---

<sup>16</sup> Więcej: J. Tomala, M. Uberman, *Od ekspresji spontanicznej do spontaniczności ekspresji*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, t. 2, Kraków 2006, s. 388.

<sup>17</sup> W podstawie kształcenia ogólnego mówi się, że uczeń m.in. podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne), *Podstawa programowa...*, dz.cyt.

<sup>18</sup> Szerzej: J. Tomala, *Realizacja celów dydaktycznych i wychowawczych na lekcjach plastyki*, [w:] *Problemy wychowania przez sztukę*, red. A. Meissner, J. Tomala, Rzeszów 1987, s. 107.

<sup>19</sup> V. Lowenfeld, V.L. Brittan, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1977, s. 108.

do posługiwania się tymi pojęciami nie jako sztywnymi, formalnymi sposobami, lecz jako autentycznymi doświadczeniami<sup>20</sup>, które będą determinować ostateczny kształt jego wypowiedzi plastycznej.

W miarę postępowania rozwoju ekspresji plastycznej nasila się również naturalne dążenie do pozbycia się wypracowanego w stadium poprzednim schematu, do jego modyfikowania. „Zbadanie – pisze Lowenfeld – jakiego rodzaju modyfikacji ulega schemat, umożliwi nam rozpoznanie intencji dziecka. Ma to szczególne znaczenie dla nauczyciela, gdyż może on obserwować efekty swojego nauczania, porównując schemat z jego modyfikacjami<sup>21</sup>. Zadaniem nauczyciela będzie więc proponowanie na lekcjach z ekspresją kierowaną takich zadań plastycznych, których realizacja będzie sprzyjała również modyfikacji schematu.

Niedoświadczeni nauczyciele zakładają, że skoro dzieci rozpoczynają rysowanie (i malowanie) zanim pójdą do przedszkola, to znają język plastyki na tyle doskonale, że już na pierwszej lekcji w pierwszej klasie poradzą sobie z zadaniami wymagającymi umiejętności uzdolnionego ucznia klasy szóstej. Bardzo często pierwszoklasiści zmagają się z tematem „Mój pierwszy dzień w szkole” lub „Jak wyobrażam sobie szkołę przyszłości?”, a przecież żaden z nauczycieli nie każe/ karze pisać na pierwszej lekcji edukacji polonistycznej wypracowania na podobne tematy, bo wie, że wcześniej dzieci muszą poznać wszystkie literki oraz reguły gramatyczne. Zdarza się też znaleźć w poradnikach zadania nie tylko znacznie przekraczające możliwości recepcyjne małego dziecka, ale niekiedy także zdrowy rozsądek. Oto np. proponuje się zagadnienia perspektywy linearnej lub technikę puentylistyczną (czy raczej pseudopuentylistyczną) w klasie pierwszej<sup>22</sup>, kiedy być może jeszcze nie wszystkie dzieci stosują w swoich pracach linię podstawy i linię nieba, a już na pewno nie wystarczy im cierpliwości, by małymi kropeczkami wypełnić całą kartkę – nawet z małego bloku rysunkowego. Tymczasem w podstawie programowej MEN mowa jest jedynie o tym, że uczeń klasy pierwszej „wypowiada się w wybranych technikach plastycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni; posługuje się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura<sup>23</sup>”.

Tak więc poprzez kierowaną ekspresję (i percepcję) uczniowie powinni zapoznać się z językiem plastyki (plastycznymi środkami wyrazu) i ta wiedza i doświadczenie ma im ułatwiać jak najbardziej trafny dobór środków wyrazu plastycznego dla wyrażania własnych przeżyć, emocji i refleksji. Dzięki tak zdobytej wiedzy będą też mogli lepiej rozumieć i głębiej przeżywać treści zawarte w dziełach sztuki.

---

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże, s. 90.

<sup>22</sup> J. Andrychowska-Biegacz, D. Biegacz, *Sztuka. Klasa I. Poradnik metodyczny dla nauczycieli nauczania początkowego*, Kraków 2002, s. 181 i nast.

<sup>23</sup> *Podstawa programowa...*, dz.cyt.

## Zajęcia z ekspresją swobodną

Na lekcji z ekspresją swobodną realizować będziemy cele pozaestetyczne z zakresu wychowania.

Potrzeba formułowania i realizacji celów wychowawczych na lekcjach plastyki w klasach młodszych istniała od dawna. Wystarczy przeanalizować zapisy w dziennikach lekcyjnych, by przekonać się, że cele pozaestetyczne realizowane są niemal na każdej lekcji plastyki. Najczęściej jednak są one realizowane metodami słownymi<sup>24</sup>, a nie poprzez działalność plastyczną. O doborze celów wychowawczych najczęściej decyduje kalendarz, a ściślej – kalendarz świąt kościelnych i państwowych, różnorodnych rocznic itp., oraz tematyka czytanek i lektur omawianych aktualnie na lekcjach języka polskiego. Innym stosowanym od czasu do czasu kryterium doboru celów wychowawczych są doraźne potrzeby wynikające np. z zachowań uczniów obserwowanych w klasie i poza nią. Jeszcze rzadziej nauczyciele zaglądną do programów wychowawczych szkoły, a te – zgodnie z rozporządzeniem MEN – „obejmują wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym”<sup>25</sup>.

Tak więc niedocenywanie walorów wychowawczych sztuki powoduje, że jeżeli nauczyciel decyduje się na realizację celów pozaestetycznych na lekcjach plastyki, to są one realizowane w sposób schematyczny i nieciekawym, natomiast brak planowania działań w tym zakresie jest przyczyną chaosu i przypadkowości. Wobec powyższego pozostaje mieć tylko nadzieję, że wszyscy nauczyciele prezentują wysoki poziom etyczny, bo w końcu – nauczyciel wychowuje tak, jak sam jest wychowany.

O związku wychowania moralnego ze sztuką pisała Irena Wojnar w pracy *Teoria wychowania plastycznego*. „Od najdawniejszych czasów – czytamy – istniało zaufanie do sztuki nie tylko jako potwierdzenie człowieczeństwa, ale także jako czynnika formowania pozytywnego stosunku do wartości moralnego dobra”<sup>26</sup>.

Na przestrzeni dziejów wyklarowały się i ścięły ze sobą dwie koncepcje moralnego wychowania przez sztukę. Pierwsza z tych orientacji opierała się na „zaufaniu do skuteczności zasad moralnych przekazywanych przez pewien rodzaj dzieł, zwłaszcza literackich, wyposażonych w możliwości prezentowania modelowych sytuacji i modelowych postaci ludzkich nadających się na wzory do naśladowania”<sup>27</sup>. Druga orientacja, dramatyczna, wiąże się z funkcją katartyczną sztuki. „Środkiem tego działania, w ostatecznej instancji także moralnego, miały być wartości dramatyczne, wstrząsające człowiekiem, zaprzeczające zasadzie zgodności środków i celów. Ich z kolei nosicielką jest sztuka pozbawiona bezpośrednich wskazówek moralnego postępowania, pozbawiona bohaterów mode-

<sup>24</sup> J. Andrychowska-Biegacz, D. Biegacz, dz.cyt., s. 27, 37, 51, 77 itd.

<sup>25</sup> *Podstawa programowa...*, dz.cyt.

<sup>26</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1997, s. 17 i nast.

<sup>27</sup> Tamże, s. 18.

lowych, przedstawiająca natomiast uwikłania w sytuacje trudne, najczęściej bez wyjścia, kończące się klęską lub śmiercią”<sup>28</sup>.

Omawiając obie koncepcje, wskazując na ich dobre i złe strony, Wojnar stwierdza, że istnieje możliwość pogodzenia obu tych modeli w czasach współczesnych. „Pedagogikę moralnych wzorów czy modeli, konieczną w początkowych etapach wychowania estetyczno-moralnego, cenną w trwałej afirmacji życia, trzeba wzbogacać pedagogiką moralnego modelu dramatycznego. (...) W miarę, jak zwiększa się ilość życiowych doświadczeń – pisze dalej I. Wojnar – a obraz świata przyswojony dzięki modelowym twórcom artystycznej wyobraźni zdaje się pozostawać w rosnącej rozbieżności z rzeczywistością i stopniowo zdobywanymi własnymi doświadczeniami, rośnie znaczenie moralnego wychowania drugiego typu. Intencja naśladowania zmniejsza się na korzyść potrzeby refleksji, rozumienia i świadomego poszukiwania własnej prawdy moralnej”<sup>29</sup>. Wynika stąd, że moralne wychowanie przez sztukę w klasach początkowych opierać się będzie na pierwszej z omawianych wyżej, mającej swój początek w filozofii platońskiej koncepcji, polegającej na kierunkowym organizowaniu uczuć i wyobraźni dzięki pewnemu utożsamianiu się odbiorcy z sugestywnie prezentowanymi postaciami bohaterów.

Obserwując dzieci w czasie wykonywania przez nie prac plastycznych lub w trakcie oglądania dzieł sztuki, widzimy, jak bardzo pochłonięte są czynnością tworzenia, jak wielkie wykazują zainteresowanie treścią i formą oglądanych dzieł. Obserwacja ta znajduje potwierdzenie w wielu opracowaniach zajmującymi się problemami kontaktu wychowanków ze sztuką<sup>30</sup>. „Wychowanie przez sztukę – pisze Heliodor Muszyński – odznacza się wysoką efektywnością w zakresie przyswajania treści. (...) Ten jego walor polega na emocjonalnym zaangażowaniu się wychowanka w podawane za pomocą sztuki treści oraz identyfikowaniu się z twórcami lub bohaterami dzieł sztuki”<sup>31</sup>. Tak więc cele wychowawcze pozaestetyczne na lekcjach z ekspresją swobodną będą realizowane poprzez wykorzystywanie zdolności dziecka do identyfikowania się z sytuacją i jej bohaterem. Będą to lekcje oparte na przeżywaniu, bo tylko przeżycia są w stanie nas odmienić.

Punktem wyjścia w formułowaniu celów mogą, a nawet powinny być założenia zawarte w *Podstawie programowej MEN*. Już w pierwszym akapicie tego rozporządzenia czytamy, że „szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”<sup>32</sup>, a celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest m.in. „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże, s. 20.

<sup>30</sup> T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1976.

<sup>31</sup> H. Muszyński, dz.cyt., s. 313.

<sup>32</sup> *Podstawa programowa...*, dz.cyt., s. 1.



współczesnym świecie<sup>33</sup>. Uczeń kończący klasę trzecią – czytamy w innym miejscu – m.in. „odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi słabszych i pomaga potrzebującym; identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia”, a także: „wie, jak należy zachowywać się w stosunku do dorosłych i rówieśników (formy grzecznościowe); rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania; jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku; jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa<sup>34</sup> itd. Ponadto każdy nauczyciel będzie mógł wykorzystać przy doborze i określaniu celów wychowawczych w edukacji plastycznej plan pracy wychowawczej swojej klasy.

W odróżnieniu od poprzedniego typu – na lekcji z ekspresją swobodną nie będzie zadania plastycznego dla ucznia, ale zadanie tematyczne. W rozporządzeniu o podstawie programowej czytamy, iż „szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji<sup>35</sup>. Tak więc cele wychowawcze powinny być tu rozumiane i precyzowane jako kształcenie określonych postaw i mogą się odnosić do każdej sfery życia dziecka<sup>36</sup>.

Od tego, jak będzie sformułowany temat oraz w jaki sposób nauczyciel będzie motywować uczniów do działań plastycznych, zależeć będą w głównej mierze efekty wychowawcze danych zajęć. „Nie można wyrażać siebie – piszą R. Gloton i C. Clero – jeżeli nie ma się nic do powiedzenia, jeśli się nie jest przygotowanym na wypowiedź<sup>37</sup>. To „przygotowanie na wypowiedź” odbywać się będzie poprzez przygotowanie sytuacji problemowej, czyli sytuacji zawierającej „puste miejsca, które trzeba wypełnić, jakieś x – y, zamiast których należy podstawić ich znaczenie<sup>38</sup>. I nie ma tu znaczenia, że sytuacja ta rozgrywać się będzie w wyobraźni ucznia, a na kartce pozostanie jedynie ślad jego „pracy umysłowej” – swoisty zapis tych wydarzeń. Oznacza to też, że temat wypowiedzi plastycznej powinien dotyczyć każdego ucznia i powinien być okazją do uświadomienia sobie przez

<sup>33</sup> <https://www.men.gov.pl>; *Podstawa programowa...*, dz.cyt., s. 1

<sup>34</sup> Tamże, s. 12 i nast.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> J. Tomala, *Realizacja celów...* dz.cyt., s. 122 i nast.

<sup>37</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 75.

<sup>38</sup> R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1979, s. 103.

niego problemów natury etycznej, z którymi spotyka się na co dzień. Realizacja zadania tematycznego będzie też próbą rozwiązania danego problemu. Gdy zdecydujemy się kształcić postawę np. samokontroli i oceny własnego postępowania lub postawę empatii, to zadanie tematyczne dla ucznia będzie brzmiało odpowiednio: „Narysuj (namaluj) sytuację, w której zachowałeś się odpowiedzialnie” lub „Co byś zrobił, widząc kudłate zwierzę zaplątane w kolczastych krzakach?”. Podobny sposób pracy na lekcji Geoff Petty nazywa metodą odkrywania kierowanego, a cele – afektywnymi<sup>39</sup>.

### Ocena prac plastycznych

Realizowanie zajęć plastycznych według przedstawionej w niniejszym szkicu propozycji upraszcza znacznie jeden trudniejszy element pracy nauczyciela na lekcjach plastyki – ocenianie. „Rozdzielenie celów dydaktycznych i wychowawczych – pisze M. Uberman – stwarza lepsze warunki do przeprowadzenia pedagogicznej, a więc obiektywnej oceny prac uczniowskich”<sup>40</sup>. Na lekcji z ekspresją kierowaną podstawowym kryterium oceny będzie stopień i jakość realizacji zadania plastycznego, natomiast na lekcji z ekspresją swobodną ocenimy przede wszystkim sposób przedstawienia i realizacji zadania tematycznego, czyli treść literacką obrazka. To, że ocena ta powinna być opisowa, uznajemy za oczywiste.

Przy takim założeniu obawy nauczycieli wynikające z tego, że – jak sądzą – nie znają się na sztuce i w związku z tym nie potrafią oceniać prac plastycznych powstających na lekcjach, są bezpodstawne. Ocena według kryterium wartości artystycznych nie jest konieczna i może, a raczej powinna być stosowana warunkowo jedynie wtedy, gdy nauczyciel będzie umiał uzasadnić swoje osądy w sposób rzeczowy i w miarę precyzyjny.

### Zakończenie

Na koniec jeszcze raz przyjrzyjmy się tym dwóm typom zajęć plastycznych, zwracając uwagę na to, co jest najistotniejsze w lekcjach z ekspresją kierowaną i swobodną oraz na podobieństwa i różnice między nimi.

Kierując się rocznym planem pracy (rozkładem materiału), w pierwszej kolejności nauczyciel powinien sprecyzować cel dydaktyczny lub wychowawczy pozaestetyczny w zależności od typu lekcji plastyki; powinien po prostu wiedzieć, po co idzie do klasy. Następnie w przypadku zajęć z ekspresją kierowaną określa

<sup>39</sup> G. Petty, dz.cyt., s. 286, 403 i nast.

<sup>40</sup> M. Uberman, dz.cyt., s. 143.

zadanie plastyczne, jakie będzie musiał wykonać uczeń, by on mógł zrealizować cel dydaktyczny lekcji. Temu zadaniu plastycznemu (i celowi wychowawczemu – w przypadku lekcji z ekspresją swobodną) podporządkowany będzie temat pracy plastycznej. W dalszej kolejności nauczyciel powinien wybrać technikę plastyczną lub – co może mieć częściej miejsce na lekcji z ekspresją swobodną – pozostawić jej wybór uczniom. Ważne jest przy tym, aby technika plastyczna dobrana była tak, by nie utrudniała uczniom realizacji zadania plastycznego i tematycznego, a ułatwiała ją, aby uczeń mógł się skupić na postawionym przez nauczyciela problemie, a nie na technologii wykonywania pracy plastycznej.

Następnie należy zdecydować, jaka forma pracy będzie najodpowiedniejsza w realizacji postawionego na wstępie celu lekcji. Na koniec wybieramy środki dydaktyczne, które pomogą nam w wyjaśnieniu istoty zadania plastycznego na lekcji z ekspresją kierowaną i w motywowaniu do działań plastycznych na lekcji z ekspresją swobodną. Warto przy tym kierować się zasadą Lwa Tołstoja, który mawiał, że jeśli można z czegoś zrezygnować, to należy zrezygnować!

Współczesny nauczyciel w Polsce ma dostęp do wielu wydawnictw metodycznych (przewodników, poradników itp.), z których tylko niewiele – o czym już wspominaliśmy – spełnia wymogi stawiane tego typu publikacjom<sup>41</sup>. Powinien więc wykazać się wyjątkową czujnością i krytycyzmem, by nie powielać błędów merytorycznych i metodycznych, których pełno jest w tych „pomocach”. Bowiem w zawodzie nauczyciela, podobnie jak w zawodzie lekarza, powinna obowiązywać zasada: *primum non nocere*. Lepiej czegoś nie zrobić, niż zrobić źle.

**Słowa kluczowe:** rozwój, twórczość, ekspresja kierowana, ekspresja swobodna

**Keywords:** development, creation, directed expression, free expression

**Streszczenie:** Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Realizacja treści programowych w zakresie edukacji plastycznej w klasach młodszych powinna też sprzyjać stymulowaniu naturalnego rozwoju „rysunkowego” dziecka. Zadania te może nauczyciel z powodzeniem realizować na zajęciach, podczas których podstawową metodą pracy będzie ekspresja kierowana lub ekspresja swobodna. Proponowana koncepcja metodyczna umożliwi pełne wykorzystanie różnorodnych funkcji dzieł sztuki oraz działalności plastycznej w procesie edukacji i wychowania.

**Abstract:** The aim of early school education is supporting a child in intellectual, emotional, social, ethical, physical and aesthetic development. The realization of the curriculum in the scope of Arts in classes for young learners should also favour the stimulation of the child’s “drawing” natural development. The teacher can realize these tasks in classes when the directed or free expression will be the basic method of work. The suggested methodical concept enables the complete use of various functions of works of arts and artistic activities in the process of education.

---

<sup>41</sup> J. Tomala, *Analiza merytoryczna materiałów metodycznych dla nauczycieli*, [w:] *Rozwój twórczej aktywności dziecka*, red. J. Kida, Rzeszów 1994.

**mgr Anna Englert-Bator**

Uniwersytet Rzeszowski

**NATURA I EFEKTYWNOŚĆ COACHINGU  
W PROGRAMIE EDUKACYJNYM JAKO PRAKTYKA  
ROZWOJOWA I WSPIERAJĄCA POTENCJAŁ DZIECKA**

**THE NATURE AND EFFECTIVENESS OF COACHING  
IN THE EDUCATIONAL PROGRAMME AS DEVELOPMENTAL  
PRACTICE SUPPORTING CHILD'S POTENTIAL**

Celem edukacji nie jest napełnianie umysłów dzieci, ale ich otwieranie.

H. Urban

Pewien rolnik znalazł na polu jajko orła, które wziął ze sobą na farmę i włożył do kurnika. Parę dni później z jajka wykuł się mały orzełek. Od tej pory dorastał ze stadem kurcząt. Przez cały swój ptasi żywot myślał, że jest zagrodowym kogutem, zatem naśladował wszystkie kurze zachowania. Nauczył się pisać, gdać i wykopywać robaki z ziemi. Potrafił nawet trzepotać skrzydłami i wzbijać się w powietrze, dokładnie tak jak to robiły koguty. Pewnego dnia, kiedy beztrósko drapał ziemię w poszukiwaniu dżdżownic, zauważył na czystym niebie wspaniałego ptaka. Orzełek patrzył w zachwycie, podziwiając jego elegancję i majestatyczny ruch złocistych skrzydeł. Nigdy w życiu nie widział czegoś tak pięknego, czuł się zdumiony, a wręcz oszołomiony. „Co to jest?” – zakrzyknął głośno. Stojący obok niego rolnik odrzekł: „To jest orzeł, król ptaków. Ale nie myśl o nim, bo ty jesteś zupełnie inny niż on!”. Tak więc orzełek więcej nie myślał o tym, co zobaczył, i umarł wierząc, że jest najzwyklejszym kogutem na farmie.

Może przecież istnieć inne zakończenie tej znanej i bardzo popularnej bajki: obok orzełka stał właśnie jego Mądry Nauczyciel z zagrody. Popatrzył uważnie na ptaka i dostrzegł, że drzemie w nim pewien potencjał. Spytał więc: „O czym marzysz?”. „Też chciałbym tak latać” – odrzekł orzełek. „Co musiałbyś zrobić, żeby to osiągnąć?” – ciągnął nauczyciel. „Pomachać skrzydełkami” – nieśmiało odpowiedział ptak. Mądry nauczyciel drażył dalej: „A kiedy zamierzasz to zrobić?”. Orzełek popatrzył jeszcze raz w górę i nagle poczuł w sobie dziwną moc. Rozpostarł skrzydła i zanim zorientował się, co robi, zaczął unosić się w powietrzu.

Pierwszy raz w życiu prawdziwie fruwał. Było to najcudowniejsze z możliwych doznań, coś, na co nieświadomie czekał od dawna.

Ta bajka jest prawdą o życiu szkolnym i właściwie to nauczyciele decydują o jej zakończeniu. Do każdej klasy uczęszczają orły, tylko jak dotąd nikt im o tym nie powiedział. Jak mawiał Dawid Lewis: „każde dziecko przynosi ze sobą na świat obietnicę geniuszu”. Rodzimy się z bezgranicznym potencjałem, który zostaje w nas przez całe życie. Mądry nauczyciel i dobry pedagog potrafi wyzwolić w nas potencjał i sprawić, że uczy się szybciej. Dzieci zapamiętują więcej informacji, potrafią lepiej znosić stres i mają więcej wiary we własne możliwości, pod warunkiem, że uczą się we wspierającym i pozytywnym środowisku. Wówczas zarówno one, jak i ich nauczyciele, mają szansę rozwinąć swoje kompetencje.

Pozytywny obraz siebie ma przeogromny wpływ na przyszły sukces ucznia. Wiele wybitnych postaci pokonywało przeszkody życiowe jedynie dzięki istniejącej w nich wierze we własne możliwości, wbrew opiniom nauczycieli, wychowawców, trenerów i rodziców. Koszykarz wszechczasów – Michael Jordan – został wyrzucony z klasy sportowej, ponieważ był zbyt niski i nie był wystarczająco zwinny; szkolny instruktor Beethovena nazwał go beznadziejnym kompozytorem; nauczyciele wynalazcy żarówki – Thomasa Edisona – twierdzili, że jest zbyt głupi, żeby się cegokolwiek nauczyć. Nie rokowali nawet Albert Einstein, który nauczył się czytać dopiero w wieku siedmiu lat, a mówić niecałe trzy lata wcześniej, czy też Steven Spielberg, którego przeniesiono do klasy wyrównawczej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Prawdopodobnie nie ma nic bardziej wywołującego niemoc w człowieku niż brak wiary w siebie i swoje możliwości. Dziecko, które uważa, że nie ma talentu plastycznego, przez wiele lat może myśleć: „fatalnie maluję”, „nie uda mi się tego wykonać”, „jestem w tym beznadziejna”. W głowie ucznia, który jest przekonany o tym, że jest słaby z matematyki, mogą pośród wielu destrukcyjnych myśli pojawić się także takie: „pani K. jest okropna”, „nienawidzę szkoły”. Przekonania, czyli nasze przypuszczenia i wyobrażenia na temat rzeczywistości, nie są faktami, chociaż często są z nimi mylone. Mogą pełnić funkcję wspierającą lub ograniczającą, ale to one determinują nasze działania i wiarę w siebie. Sposób spostrzegania siebie i poczucie własnej skuteczności uwarunkowane są:

- samooceną, która obniża się po serii niepowodzeń albo gdy dorośli stale podważają kompetencje dziecka,
- poczuciem własnej wartości, które w zależności od naszej percepcji rzeczywistości ulega znacznym fluktuacjom. Kiedy dziecko uważa, że nie zasługuje na wiele dobrego, podejmuje działania samoutrudniające, destrukcyjne i ograniczające. Poczucie bycia szanowanym, przeżywanie pozytywnych doświadczeń i poczucie bycia otoczonym przez pomocnych, wspierających ludzi pozwala dążyć do nowych korzystnych rozwiązań i rozwijania pełni potencjału,

- obrazem samego siebie, który jest wypadową trzech składników: „monologu wewnętrznego”, uczuć względem siebie i postrzegania własnego wizerunku w lustrze,
- szacunkiem do samego siebie,
- realizowaniem potencjału<sup>1</sup>.

Narzędziem, które pomaga rozwijać potencjał i zdolności, naprawiać złe nawyki i pielęgnować wiarę w siebie i swoje umiejętności, jest coaching stymulujący dążenia do doskonałości w różnych dziedzinach. Coaching dotyczy rozwoju i wykroczenia ponad poziom, na jakim obecnie się znajdujemy<sup>2</sup>. Poprzez uczenie się młody człowiek zdobywa wiedzę, nabywa doświadczeń, umiejętności, uczy się nowych zachowań albo modyfikuje te, którymi dysponuje. Tradycje działań coachingowych wypływają z przekonania, że każdy może i chce się rozwijać, lecz aby podjąć próby rozwoju i zmiany, musi poczuć się gotowy. Tylko wtedy pojawi się prawdziwe zaangażowanie, które zdaje się być elementem niezbędnym do tego, by jakiegokolwiek działania (także nauka) było efektywne i wpływało z prawdziwych potrzeb.

Stosowanie wsparcia coachingowego jako metody rozwojowej stanowi jedną z bardziej innowacyjnych metod działania w światowym i polskim systemie szkolnictwa. W XVI w. język angielski używał słowa *coach* na określenie pojazdu do transportu uznanych osób z miejsca, gdzie przebywają, do miejsca, w którym pragną być. Warto trzymać się tej definicji, kiedy mówi się o coachingu w szkolnym programie edukacyjnym. Najcenniejszym zasobem, który szkoła posiada, są jej nauczyciele. To właśnie oni zmieniają rzeczywistość młodych słuchaczy, którzy trafiają do szkół. Dlatego też mają obowiązek pomagać i wspierać się wzajemnie, aby stać się najlepszymi edukatorami, jakimi mogą być. Coaching jest specyficznym pojazdem, który im to umożliwi<sup>3</sup>. Dzięki niemu mogą się udać wraz ze swoimi uczniami w „edukacyjną przygodę”.

Metaforę „edukacyjnej przygody” (oryg. *learning journey*) promował Andrew Pollard<sup>4</sup>, pokazując, że nauczanie i uczenie się są całkowicie zintegrowanymi ze sobą procedurami wymagającymi zwiększonej świadomości nauczycieli na temat realnych potrzeb ich uczniów. Pollardowa „przygoda edukacyjna” odnosi się do bardzo intensywnego, a wręcz wyczerpującego doświadczenia edukacyjnego, które jest w swej istocie zbliżone do wsparcia coachingowego. Magia tego ostatniego polega głównie na uruchamianiu procesu przekształcenia świadomości u coachowanego (ucznia). Zadaniem nauczycieli, czyli przewodników edukacyjnych, jest

<sup>1</sup> D. Miskimin, J. Stewart, *Coaching rodzicielski. Jak pomóc dziecku rozwinąć skrzydła i w pełni realizować jego potencjał*, Warszawa 2011, s. 97–114.

<sup>2</sup> J. Clifford, S. Thorpe, *Podręcznik coachingu*, Poznań 2007, s. 19.

<sup>3</sup> A. Shaun, M. Harbour, *The Coaching Toolkit. A Practical Guide for Your School*, London 2009, s. 1.

<sup>4</sup> A. Pollard, *Reflective Teaching*, London – New York 2008, s. 171–172.



wspomaganie kształtowania osoby uczącej się, będącej w pełni świadomej swoich potrzeb, żądzy osiągnięć i potencjału, równocześnie odkrywającej swoją naukową tożsamość. Tylko w ten sposób mogą ofiarować im skuteczne uczenie się, które prowadzi do zwiększenia wiary we własne możliwości, pewności siebie, przyjemności z uczenia się, poczucia sensowności osiągnięć. Tradycyjny model nauczania niekiedy wyzwała w uczniach (szczególnie tych słabszych) nieustające poczucie porażki, które skutkuje niską samooceną, apatią i zubożeniem, tendencją do unikania sytuacji społecznych, zachowań ucieczkowych od zadań, a niejednokrotnie objawia się zachowaniami agresywnymi. Zamiast wydobywać tkwiący w każdej jednostce potencjał, pielęgnuje poczucie niższości i niemoc.

Coaching szkolny jest skutecznym narzędziem wspomagającym efektywne uczenie się, wzmacniającym poczucie samokontroli i sprawstwa. Nauczyciel-coach wspiera i kieruje rozwojem umiejętności oraz kompetencji uczniów zarówno tych uważanych za zdolnych i wybitnych, jak i uczniów słabych, mających trudności z osiągnięciem dobrych rezultatów w nauce. Działania coachingowe opierają się na bezpośrednim kontakcie nauczyciela-coacha i ucznia oraz ich wzajemnej współpracy i dialogu. Najważniejsza jest relacja między tym dwojgiem ludzi, a interakcje między nimi i podejście są determinowane potrzebami ucznia<sup>5</sup>. Informacja zwrotna od nauczyciela-coacha i wspólne planowanie nowych strategii postępowania pozwalają na wspieranie ucznia w szlifowaniu umiejętności w obszarze, który on sam chce rozwijać i który bezpośrednio wiąże się z jego odczuwaną samooceną.

Cała moc coachingu stosowanego w młodszych oddziałach szkolnych polega na:

- zapewnieniu odpowiedniego klimatu do dialogu,
- odblokowaniu wewnętrznych dyspozycji ucznia, pozwalających na maksymalizację wyników,
- wykorzystywaniu potencjału tkwiącego w codziennych sytuacjach,
- facylitacji uczenia się – nie uczenie *per se*, ale wspieranie ludzi w uczeniu się,
- formie tutoring (uczenia) lub instruktazu związanego z natychmiastową poprawą funkcjonowania i doskonalenia umiejętności<sup>6</sup>,
- samej chęci wykorzystywania wsparcia coachingowego,
- zwiększonej refleksji nad treścią potencjalnej wypowiedzi,
- samodyscyplinie nauczyciela w częstszym zadawaniu pytań, a minimalizowaniu formułowania opinii,
- upewnieniu się, że dziecko podejmuje działania, które zostały wcześniej ustalone.

---

<sup>5</sup> N. Manek, *Developing Coaching Skills: A Practical Approach for Education Supervision*, publikacja online, s. 74.

<sup>6</sup> E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2008, s. 30–35.

Coaching w edukacji nie wyklucza tradycyjnego podejścia do uczenia, ale uzupełnia i ułatwia proces przyswajania wiedzy i nabywania pewnych zdolności. Wykorzystany w odpowiedni sposób, według T. Gallowaya<sup>7</sup>, pozwala na odblokowanie potencjału człowieka (ucznia) w celu maksymalizowania jego dokonań. Nie polega na tym, by kogoś uczyć, ale by pomóc mu się uczyć. Celem coacha pracującego z dziećmi jest stworzenie takich warunków do otwarcia się na obszary działań i zaangażowań, które do tej pory sprawiały wrażenie zbyt skomplikowanych, trudnych czy wręcz poza ich zasięgiem. Coach sprawia, że dziecko „samo chce wziąć los w swoje ręce”<sup>8</sup>. Tradycyjny model nauczania to przede wszystkim przekazywanie wiedzy, z kolei wspierająca go metoda coachingu wychodzi z założenia, że osoba mu poddawana jest w stanie sama odnaleźć odpowiedzi na nurtujące ją pytania, lecz sobie ich nie uświadamia, a samodzielne dotarcie do źródła tej wiedzy sprawia jej trudność. Nauczyciel-coach na chwilę przestaje być ekspertem przekazującym wiedzę i pomaga młodemu uczniowi poszukiwać rozwiązań. W tab. 1 znajdują się zebrane główne reguły rządzące coachingiem i nauczaniem z zarysowanymi różnicami pomiędzy nimi.

**Tab. 1. Porównanie coachingu i tradycyjnych metod uczenia**

COACHING	NAUCZANIE
dostarcza umiejętności, które mogą być pomocne w wielu dziedzinach	naucza specjalistycznej wiedzy w zakresie jednego przedmiotu
powodzenie uzależnione od wzajemnego zaufania i więzi	relacja niepartnerska, uzależniona od wieku i statusu nauczyciela
unika doradzania	radzenie
wiara, że uczeń jest w stanie samodzielnie poznać prawidłową odpowiedź	dostarcza gotowych odpowiedzi wynikających z pozycji eksperta
nauczyciel musi posiadać niezbędne umiejętności trafnego zadawania pytań i skłaniania do refleksji	wymaga od nauczyciela wysokiego poziomu wiedzy eksperckiej
coachowany (uczeń) jest zarządcą swojej zmiany i rozwoju	daje wskazówki dotyczące nabycia wiedzy i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu
umiejętnie łączy wsparcie ze stawianiem wyzwań	zapewnia wsparcie i radę
skupia się na jednostce jako całości i możliwych rozwiązaniach problemu	skupia się na wąskim wycinku wiedzy i umiejętności

Źródło: J. Turnbull, *Coaching for Learning. A Practical Guide for Encouraging Learning*, London 2009, s. 42.

<sup>7</sup> Tamże, s. 8.

<sup>8</sup> D. Miskimin, J. Stewart, dz.cyt., s. 12.

Zastosowanie coachingu jest wciąż nowością w polskim systemie szkolnictwa, natomiast w ostatnich latach stało się stosunkowo popularne w zachodnim modelu edukacji (m.in. w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Francji, Holandii czy Szwajcarii). Wyniki pochodzące z programów ewaluacyjnych tamtejszych ośrodków (np. Oakfield Primary School, Hawthorn Primary School, The Department of Early Childhood Education w Georgia w State Univeristy i wiele innych) wskazują, że upowszechnienie coachingu w szkołach podstawowych pozwala uczniowi osiągnąć ponadprzeciętne cele i zadziwiające rezultaty. W relacjach badaczy można dostrzec dużą dawkę pedagogicznego entuzjazmu i wiary w skuteczność tej metody. Według nich, nauczycieli pracujących w tzw. coachujących szkołach cechował wysoki poziom autorefleksji oraz szczerą, nietypową dla innych środowisk pewność, że uda im się sprostać stawianym przez siebie wyzwaniom. Uznali zatem, że coaching ma szczególną moc, która wspiera nie tylko rozwój ucznia, ale także jego nauczyciela, ułatwiając mu samorealizację i jednocześnie nie pozwalając na pojawienie się poczucia wypalenia zawodowego.

Coaching wprowadzany do szkół okazał się być silnym determinantem generującym u kadry pedagogicznej entuzjazm, pozytywną energię i wiarę w wykonalność zadań<sup>9</sup>. Są to działania satysfakcjonujące i wynagradzające dla obu stron procesu edukacyjnego. Poprzez udzielone mu wsparcie coachingowe uczeń:

- zaczyna dostrzegać swój potencjał i pojmuje jak najlepiej go wykorzystać,
- uczy się prawidłowo funkcjonować wśród rówieśników w środowisku szkolnym,
- zauważa, jaki jest jego indywidualny, najskuteczniejszy sposób przyswajania wiedzy,
- odkrywa u siebie pokłady entuzjazmu badawczego,
- dostrzega radość płynącą z uczenia się,
- utrzymuje wysoki poziom motywacji i dążenia do celu,
- zaczyna wierzyć we własne możliwości.

Za ojca współczesnego coachingu funkcjonującego w płaszczyźnie oświatowej można uznać Sokratesa, który był nie tylko filozofem, ale przede wszystkim nauczycielem mądrości. Sokrates nieustannie dążył do jej odnalezienia, a stosując technikę zadawania trafnych i skłaniających do refleksji pytań, pomagał swoim uczniom odnaleźć najprostsze rozwiązania trapiących ich problemów, a niejednokrotnie przekonać do swoich racji<sup>10</sup>. Także wybitny rosyjski psycholog Lew Wygotsky głosił, że prawdziwą rolą nauczyciela pracującego z dziećmi jest tworzenie środowiska, w którym dziecko robi to, co chce, ale pragnie dokładnie tego, czego

---

<sup>9</sup> R. Pask, B. Joy, *Mentoring-Coaching. A Guide for Education Professionals*, Berkshire 2007, s. 50–52.

<sup>10</sup> A. Englert-Bator, A. Wołpiuk-Ochocińska, *Coaching w systemie szkolnictwa jako nowatorska forma wsparcia studenta i ucznia*, Jarosław 2012, s. 258.

chce jego edukator. Nakazywał nauczycielom, by w procesie edukacji koncentrowali się na rozwoju potencjału dziecka i na tym, kim ono może być w przyszłości. Według niego, każda istota ludzka jest możliwością, dlatego też nauczyciel powinien mieć przygotowaną strategię działania, a znając mocne strony ucznia i jego umiejętności, stymulować go i odpowiednio naprowadzać. Nauczyciel-coach pokazuje, że wyznaczanie sobie celów, a potem oczekiwanie na rezultat własnych działań może stanowić silną motywację.

Turnbull<sup>11</sup> słusznie twierdzi, że funkcjonujemy w erze zindywidualizowanego uczenia się. Daje to szansę skutecznie oceniać efektywność nauczania, a przede wszystkim wykształcić u uczniów zdolność ustalania ostatecznego, możliwego do osiągnięcia celu, a nauczycielowi umożliwia sięgnięcie po adekwatne strategie konsultacyjne i wspierające ich proces edukacji. Międzynarodowy system szkolnictwa zasymilował to przeobrażenie i zaakceptował zmieniające się potrzeby: szkoły traktują coaching jako metodę pozwalającą wzmocnić przekaz „zindywidualizowanego uczenia się” i wspierać rozwój „uczących się na całe życie”.

Trwająca przez dość krótki czas profesjonalna relacja coacha (nauczyciela) i coachowanego (ucznia) steruje rozwojem umiejętności i kompetencji ucznia, a równocześnie stymuluje procesy motywacyjne i umożliwia wyznaczanie tzw. celów rozwojowych. Określanie celów jest techniką o potężnej sile ustalającej, na czym się trzeba skoncentrować, co można usprawnić i jak pokonać ewentualne przeszkody. Wyznaczanie celów krótko- i długodystansowych ma swoje odzwierciedlenie w każdym aspekcie samodzielnego uczenia się. Wybitny psycholog i twórca teorii społecznego uczenia się – Bandura<sup>12</sup> – zauważył, że istnieje niepodważalna baza dowodów, iż wyraźne i precyzyjne sformułowanie celu nie tylko poprawi, ale i utrzyma motywację niezbędną do jego realizacji. Dodatkowo, intencjonalne uwzględnianie celów może skłonić ucznia do samokontroli i samooceny wydajności, a ponieważ narzuca konieczność ustalenia wymagań dla sukcesu osobistego, symultanicznie wzmacnia dziecięce poznawcze i emocjonalne reakcje na uzyskany wynik wydajności. Wspólne działanie nauczyciela i podopiecznego zmierzające do wyznaczenia celów umożliwia dziecku skoncentrowanie się na odpowiednich zadaniach, pozwala zorganizować i w pełni wykorzystać posiadane zasoby, wyzwala motywację i energię, które są niezbędne do podjęcia działań w celu osiągnięcia utworzonej wizji.

Wyznaczanie celów powinno przebiegać w sposób zintegrowany i uporządkowany ze względu na wielość możliwości: mogą to być osiągnięcia naukowe, rozwinięcie pojedynczych umiejętności, dążenia w zakresie zwiększenia inteligencji

---

<sup>11</sup> J. Turnbull, *Coaching for Learning. A Practical Guide for Encouraging Learning*, London 2009, s. 3–5.

<sup>12</sup> A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge 1995, s. 7.

emocjonalnej, cele krótkoterminowe czy też marzenia i aspiracyjne pragnienia. W procesie indywidualnego ustalania poszczególnych działań należy pamiętać o niezmiennych cechach celów, aby zapewnić ich skuteczność w nakierowywaniu młodych ludzi w kierunku procesów automotywacyjnych i niezależnego, samodzielnego przyswajania wiedzy<sup>13</sup>.

Po pierwsze, cele powinny wynikać z prowadzonych rozmów coachingowych, ale pochodzić bezpośrednio od coachowanego. Muszą być tak sprecyzowane, by młody człowiek potrafił je docenić, w przeciwnym wypadku nie podejmie żadnych działań zmierzających do ich realizacji.

Po drugie, cele niezmiennie powinny być określone pozytywnie, w opozycji do tego, czego ktoś nie zamierza, nie chce, nie życzy sobie. Jeśli powiemy dziecku na lekcji: „Nie myślcie o lodach, które dostaniecie na przerwie”, tym samym skierujemy ich uwagę dokładnie w tym kierunku. Żeby o nich nie myśleć, najpierw będą zmuszone wyobrazić sobie przyjemny, chłodny smak ulubionego przysmaku. Mózg, nie mając zdolności rozumienia zaprzeczeń, reaguje w przekorny sposób na tak sformułowane polecenia. Podobnie przykładowy cel: „Tym razem nie dostanę jedynki”, ustawią linię myślenia na niepowodzenie, a nie realistyczny sukces jak np. „Na teście rozwiążę dwa zadania”. Każdy cel można sformułować w sposób pozytywny, zastanawiając się, czego uczeń chce w zamian. Zadawanie serii pytań pozwala nawet najmłodszym na przeformułowanie celu i odkrycie innych możliwości. Kilka uproszczonych, finalnych przykładów obrazuje tab. 2.

Tab. 2. Poprawne i pozytywne formułowanie celów

BŁĘDNIE OKREŚLONY CEL	POMOCNICZE PYTANIA NAUCZYCIELA-COACHA	CEL POZYTYWNE SFORMUŁOWANY
Nie będę się więcej spóźniać na lekcje.	<i>To co umiesz zrobić w zamian?</i>	Jestem w stanie przyjść punktualnie / na czas na jutrzejszą lekcję.
Nie zapomnę zrobić zadania domowego.	<i>Co możesz zrobić, żebym jutro zobaczyła Twoje zadanie domowe?"</i>	Dziś po obiedzie siądę przy stole i będę pamiętać o matematyce.
Nie będę więcej się wiercić i zaczepiać kolegów na przyrodzie.	(Na następnej lekcji będziecie się uczyć o życiu owadów, które robią naprawdę niesamowite rzeczy...) <i>Jakie najlepsze rozwiązanie umiesz sobie wyobrazić na tę lekcję?</i>	Nauczę się i zapamiętam 4 rzeczy z życia owadów na lekcji przyrody w poniedziałek.

<sup>13</sup> J. Turnbull, dz.cyt., s. 71.

BŁĘDNI OKREŚLONY CEL	POMOCNICZE PYTANIA NAUCZYCIELA-COACHA	CEL POZYTYWNE SFORMUŁOWANY
Przestanę popychać Marysię, jak mi będzie przeszkadzać.	<p><i>Na jakiej rzeczy się skupisz, żeby to zrobić?</i></p> <p><i>Co Ci może w tym pomóc? /Może coś włożymy do twojej kieszeni żeby ci pomóc pamiętać?</i></p> <p><i>No, a jak ty myślisz, co chciałbyś mieć wtedy w kieszeni?</i></p> <p><i>Świetny masz pomysł. To kiedy go tam włożysz? (...)</i></p>	<p>Następnym razem, jak przyjdzie Marysia, będę mocno zaciskał pięści w kieszeniach.</p> <p>Może być. A co?</p> <p>Angry Birdsa. Bo ona mnie naprawdę wkurza.</p> <p>No, mogę już.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie rozmów z uczniami klas I–III.

Po trzecie, cele są ważne, ponieważ stają się wyzwaniem i uwalniają energię konieczną do podjęcia odpowiednich działań. Określanie celów to permanentny proces, ponieważ ulegają one ciągłym przeobrażeniom. Nawet najmniejsze cele muszą być formułowane w taki sposób, aby były SMART<sup>14</sup>, a w przypadku dzieci powinny być rozszerzone do formuły SMARTER:

**S** – (*specific*) szczegółowe – oznacza to, że cel musi być prosty, zrozumiały dla dziecka, na tyle jednoznaczny, że nie pozostawia miejsca na luźną interpretację.

**M** – (*measurable*) mierzalne – najlepiej, jeżeli nauczyciel pomoże uczniowi wyrazić stopień realizacji celu. Dzięki temu będzie on mógł określić postępy, stwierdzić, czy zbliża się do jego realizacji. Potężną techniką ułatwiającą to zadanie są wszędobylskie w coachingu pytania, jak przykładowe: Po czym poznasz, że Ci się udało? Jeżeli się sytuacja poprawi, to w jaki sposób? Jeśli będziesz to robił szybciej, to o ile szybciej?

**A** – (*achievable*) osiągalne – jeżeli cele nie są dostosowane do poziomu rozwoju dziecka (intelektualnego, emocjonalnego, motorycznego, społecznego itd.), to dążenie do ich realizacji będzie stratą czasu. Dobrze jest zapytać dziecko: Czy rzeczywiście może to osiągnąć przy wszystkich jego obowiązkach? Czy da radę to sam zrobić? Kto mu pomoże? Czy cel jest możliwy dla niego do osiągnięcia?

**R** – (*realistic*) realne – jeżeli cel będzie się wydawał nierealny, można pomóc dziecku go zredefiniować albo wyznaczyć nowy, będący mniejszym, składowym elementem pierwotnego zamiaru.

**T** – (*time oriented*) zorientowane w czasie – konieczne jest ustalenie pewnych ram czasowych, w których uda się cel zrealizować. Kiedy go osiągnie? Kiedy to zrobi? Kiedy wykona pierwszy krok?

<sup>14</sup> B. Janiczek-Lasota, *Coaching w pracy ze studentami. Materiały szkoleniowe*, Kętrzyn 2011, s. 14.



**E** – (*exciting*) ekscytujący – osiągnięcie jakiegoś celu jest bardziej realne, jeśli wydaje się on dziecku atrakcyjny i motywujący.

**R** – (*recorded*) zapisany – droga do pamięci długotrwałej dziecka powinna być sterowana zewnątrz i wspierana przez wszelkie możliwe bodźce. Bywa, że dziecko ze swoimi niedoskonałymi procesami uwagowymi zapomina nawet o prozaicznych czynnościach życia codziennego.

Przykładowo stwierdzenie „zamierzam zdać kartkówkę” wymusza dalszą interaktywną dyskusję nauczyciela z dzieckiem aż do uzgodnienia formy, w której słowa będą konkretne, wymierne i związane z czasem: „Dostanę trzy na kartkówce z Pinokia do końca tego miesiąca”. Skuteczne wyznaczanie celów jest zatem elementem balansującym cały proces coachingu. Jak naucza J. Whitmore: „Jeśli cel nie jest realistyczny, nie ma nadziei, ale jeśli nie stanowi wyzwania, nie istnieje motywacja. Istnieje zatem pewna koperta, w której formę wszystkie cele powinny się idealnie wpasować”<sup>15</sup>.

Bardzo skutecznym narzędziem coachingowym jest też powszechnie stosowany, również przy wyznaczaniu celów, Model GROW (*goal – reality – options – what next*), dzięki któremu proces coachingowy staje się płynny i naturalny. Procedura ta opisuje sesję coachingową w 5 krokach:

- Krok 1. Ustalenie tematu rozmowy.
- Krok 2. Ustalenie konkretnego, mierzalnego, weryfikowalnego celu i rezultatu działań.
- Krok 3. Rozpoznanie rzeczywistości, kiedy uczeń opisuje obecną sytuację, a jego nauczyciel-coach dąży do odkrycia prawdziwego problemu, sedna sprawy. Coach może pytać: Jak jest teraz? Co chcesz zmienić? Jak to zrobisz? Czy znasz kogoś, kto tak robi?
- Krok 4. Poszukiwanie rozwiązania. W fazie tej nauczyciel pytaniami zachęca ucznia do generowania wszystkich możliwych potencjalnych rozwiązań sytuacji, aby na koniec wybrać jedno, najlepsze.
- Krok 5. Wnioski i planowanie działania. Na ostatnim etapie coach pyta o potencjalne przeszkody, bariery, skutki. Prowokuje coachowanego podopiecznego do omawiania działań i ustalania kolejnych kroków wprowadzających rozwiązania.

Coaching, którego najistotniejszymi elementami są ustalanie celów, przekazywanie informacji zwrotnej, zadawanie pytań, stawianie wyzwań, aktywne słuchanie sugerowanie kolejnych kroków w rozwoju i nauce, tworzenie sytuacji sprzyjającej uczeniu się, oferowanie wsparcia na każdym etapie rozwoju oraz otwartość, jest formą wsparcia, którą można stosować praktycznie wszędzie: w pomocy psychologicznej i społecznej, w szkole, a nawet w rozmowie z uczniem, który

---

<sup>15</sup> J. Whitmore, *Coaching for performance*, London 2002, s. 61–62.

ma kłopoty i zwrócił się do nas o pomoc<sup>16</sup>. Jak to ujmuje John Chaffe, nauczyciel-coach w swojej pracy dydaktycznej:

- z szacunkiem i powagą traktuje uczniowskie obserwacje i pytania,
- nie narzuca swojego spojrzenia na świat, ale wkracza w świat dziecka,
- kreuje tak sytuacje, by dziecko mogło samodzielnie stosować techniki rozwiązywania problemów,
- pracuje pytaniami, by uczeń mógł wypracować odpowiedzi na własną rękę,
- zachęca dzieci do szerszego spojrzenia i do zmiany perspektywy,
- buduje dziecięcą wiarę w siebie,
- inspiruje do urzeczywistnienia własnego potencjału<sup>17</sup>.

W związku z tym, niezbędne dla nauczyciela jest doskonalenie swoich umiejętności w zakresie słuchania i obserwacji ucznia w trakcie wykonywania codziennych zajęć w różnych kontekstach. Najważniejsze jest zaangażowanie w proces, a także wiara w to, iż cel można osiągnąć. Coach jest przekonany, że jego podopieczny posiada niezbędny potencjał, aby odpowiedzieć na własne pytania, rozwiązać swoje problemy i dojść tam, dokąd zmierza. To przekonanie pozwala mu nie być doradcą, a jedynie przewodnikiem na pokrytej wybojami drodze do upragnionego celu<sup>18</sup>. Decydując się na ten rodzaj pomagania, który nie jest doradzaniem, konsultowaniem, mentoringiem czy też terapią, nauczyciel-coach ma do swojej dyspozycji całą baterię narzędzi, wielorakość technik i metod, które rozwijają umiejętność samodzielnego myślenia, pomagają odpowiednio ukierunkować, ale nie rozwiązują problemów za ucznia. Są to dwa całkowicie przeciwległe bieguny i obszary działań, co obrazuje rys. 1.

Coach pomaga i wspiera, zadając odpowiednio zbudowane i trafne pytania, które pozwalają uczniowi uporządkować wewnętrzny chaos i znaleźć właściwą odpowiedź w sobie. Właśnie ta umiejętność, a wręcz sztuka zadawania pytań, jest podstawowym narzędziem pracy coacha. Pytania mają moc zmieniania życia. Mogą pobudzić kreatywne myślenie, skłonić do przyjęcia innej perspektywy, zachęcić do wiary w siebie, zmobilizować do przemyśleń i zmusić do działania<sup>19</sup>. Pytania umożliwiają dostęp do własnych zasobów mądrości i zaszczepiają w coachowanym poczucie odpowiedzialności za siebie.

Zadawanie trafnych i starannie przemyślanych pytań daje możliwość uzyskania od dziecka wyczerpującej odpowiedzi, zwiększa ich świadomość i poczucie kontroli nad własnym życiem<sup>20</sup>. Najmniej efektywne i najbardziej ograniczające potencjał dziecka są pytania zamknięte, dlatego coach pracujący w oświacie,

<sup>16</sup> W. Szulc, *Coaching. Misja życia. Jak wykorzystać swoją wiedzę, aby skutecznie pomagać innym*, Gliwice 2008, s. 4–8.

<sup>17</sup> J. Chaffe, *Potęga twórczego myślenia*, Warszawa 2001, s. 20–30.

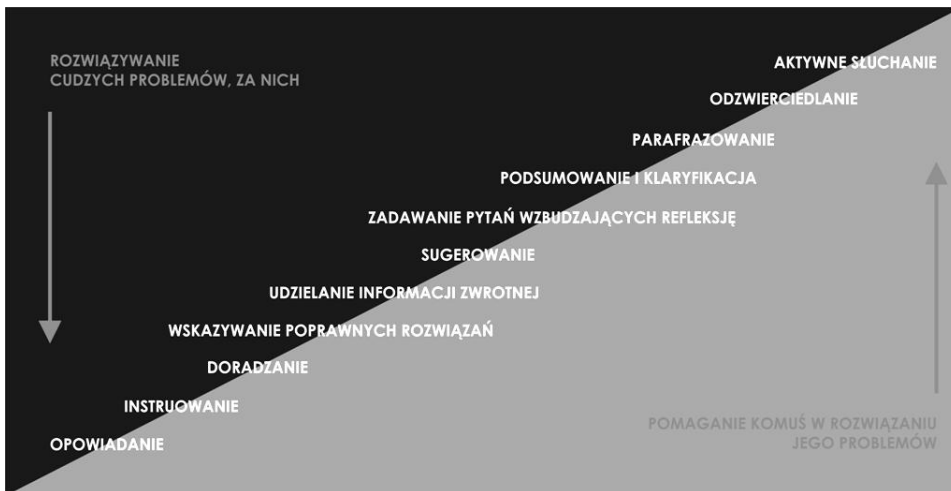
<sup>18</sup> W. Szulc, dz.cyt., s. 6.

<sup>19</sup> T. Stoltzfus, *Coaching Questions: A Coach's Guide to Powerful Asking Skills*, New York 2008, s. 5–7.

<sup>20</sup> D. Miskimin, J. Stewart, dz.cyt., s. 46.

powinien ćwiczyć w sobie umiejętność zadawania innych form pytań, m.in. otwartych, analitycznych, sfokusowanych i wizualizacyjnych.

Rys. 1. Rola coacha w rozwiązywaniu problemów uczniów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Manek, *Developing Coaching Skills: A Practical Approach for Education Supervision*, publikacja online, s. 3.

Pytania analityczne są tak skonstruowane, że pozwalają na zredukowanie przeszkadzającej myśli, a zachęcają w swej formie do wykroczenia poza bariery i ograniczenia poprzez rozważenie sytuacji, w której ograniczające przeszkody nie istnieją, a zatem istnieją potencjalne rozwiązania. „A gdyby tak brak kleju nie był problemem, co byś zrobił?”, „Gdybyś nie dostała tej jedynki, jakbyś się uczyła równań kwadratowych?”. Na podobnej zasadzie funkcjonują pytania wizualizacyjne, ponieważ pozwalają przywołać sugestywne, wydawałoby się realne obrazy, które motywują do zmiany. Pytanie wizualizacyjne zadane w języku obrazowym (np. „Jak wygląda twój idealny zeszyt? Odmaluj mi jego obraz”, „Jak się dokładnie czujesz, bo Cię pochwaliłam za odrobione zadanie domowe? Gdybyś miał namalować rysunek z takiego dnia, co by na nim było?”) poprzez stworzenie lepszej, ekscytującej wizji przyszłości uruchamia głęboki proces przemiany. Z kolei pytanie otwarte (zaczynające się od: co, kiedy, jak, gdzie, kto) skłania ucznia do udzielenia obszernej informacji. Stymulowanie dziecka odpowiednimi pytaniami, jak np. „Jak bardzo się tym martwisz?”, „A co Ty możesz z tym zrobić?”, „Co się takiego wydarzyło?”, stanowi dla niego inspirację do poszukiwania nowych możliwości i pomaga w odkrywaniu drzemiącego w nim potencjału. Zadawanie pytań otwartych jest prawdziwą sztuką pomagania uczniom w rozwoju

i potężnym narzędziem motywującym do działania bez wskazywania im, co mają robić. Dorośli zadają zbyt mało pytań, równocześnie dając zbyt dużo gotowych rozwiązań i odpowiedzi. Należy także unikać pytań, które rozpoczynają się od automatycznego „Dlaczego?”, powodującego wycofanie się dziecka, wzbudzającego poczucie onieśmienia czy zagrożenia oraz potrzebę usprawiedliwienia się. Pytania tego typu wymuszają pracę lewej, logicznie myślącej półkuli mózgowej, podczas gdy pozostałe formuły stymulują prawą półkulę mózgową, odpowiedzialną za rozpoznawanie czynników emocjonalnych i prowokują głębszy wgląd w sytuację<sup>21</sup>. Stosowanie pytań otwartych:

- stymuluje ucznia do osobistego zaangażowania i odpowiedzialności poprzez wydobycie z niego indywidualnie wypracowanego pomysłu na realizację zadania,
- pozwala uświadomić uczniowi jego zalety, możliwości i potencjał,
- pomaga zrozumieć wpływ, jaki jednostki miały na swoje przeszłe rezultaty i pomóc im osiągnąć lepsze wyniki,
- uczy krytycznego myślenia,
- zmienia rozmowę na skoncentrowaną na przyszłość, zapominając o przeszłości<sup>22</sup>.

Aby z powodzeniem coachować w szkołach, nie trzeba dużej liczby szkoleń lub certyfikatów – po prostu trzeba doświadczyć coachingu i docenić jego wartość. Inaczej niż w kwestii lifecoachingu, poradnictwa czy psychoterapii, które powinny być pozostawione działaniom profesjonalistów. To właśnie prostota coachingu w środowisku szkolnym sprawia, że jest to takie użyteczne, uniwersalne i potężne narzędzie rozwojowe<sup>23</sup>. Wymaga zapoznania się z różnymi technikami i procedurami stosowanymi w jego obrębie, jak: bycie na fali, przemalowanie problemu, drabina celów, schody życzeń, technika góry lodowej, obalanie przekonań, linia życia, przyciągająca przyszłość, przeramowanie i wiele innych, a później stworzenie własnej skrzynki narzędziowej do wykorzystywania w celu usprawnienia procesu edukacji. Zamierzeniem tego opracowania nie było przedstawienie i opisanie wszystkich metod, a jedynie zarysowanie tej formy pomocy i pokazanie, w jaki inny od tradycyjnego sposób nauczyciele mogą zmienić szkolną rzeczywistość. Wielu coachów dowodzi, że coaching działa jak potężna dźwignia promująca uczenie się i zmiany, ale nie daje gwarancji wyniku. Zadaniem coacha jest pomaganie uczniom w zinternalizowaniu tego, co osiągnęli, aby wzbudzić w nich chęć osiągnięcia innych zdolności<sup>24</sup>. W 2006 r. sir J. Jones na

<sup>21</sup> Tamże, s. 49.

<sup>22</sup> M. Atkinson, R.T. Choisi, *Coaching krok po kroku. Efektywny coaching i transformująca konwersacja*, Warszawa 2010, s. 77.

<sup>23</sup> A. Shaun, M. Harbour, dz.cyt., s. 2–3.

<sup>24</sup> H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu*, Warszawa 2010, s. 55–56.

dydaktycznej konferencji ALITE powiedział: „Dobłą wiadomością jest to, że jako nauczyciele dokonujecie zmiany. Złą wiadomością jest to, że jako nauczyciele dokonujecie zmian”<sup>25</sup>. Coaching polega na ułatwianiu wprowadzania zmian wszelakich, choć często przeobrażających życie pojedynczych jednostek. Podobnie jak w bajce o rozgwiazdach: Pewien mężczyzna spacerował wzdłuż plaży, kiedy dostrzegł chłopca podnoszącego coś z piasku i wrzucającego to coś do wody. Kiedy się zbliżył do chłopca, zauważył, że była to rozgwiazda, a chłopiec był otoczony przez setki innych. Gdziekolwiek nie sięgnął wzrokiem, tysiące rozgwiazd umierało w słońcu. „Na litość boską, po co marnujesz czas, wrzucając te rozgwiazdy do wody? Nie zmienisz ich losu, bo jest ich za dużo! Nie spowodujesz żadnej różnicy!” Chłopiec sięgnął po kolejną rozgwiazdę i rzucił ją do oceanu tak daleko, jak potrafił. „Zrobiłem różnicę tej jednej” – odpowiedział i schylił się, żeby podnieść następną<sup>26</sup>.

**Słowa kluczowe:** wsparcie coachingowe w edukacji, rozwój kompetencji, cele rozwojowe, odkrywanie potencjału uczniów

**Keywords:** coaching endorsement in education, skills development, developmental goals, enhancing pupils' potential

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł jest próbą przybliżenia natury, skuteczności i technik stosowanych w coachingu jako metody rozwojowej. Coaching nie jest już kojarzony z klientami biznesowymi, w ostatnich latach stał się bardzo popularną metodą pracy w systemie wczesnej edukacji. Udowodniono jego cenną rolę we wspieraniu młodych naukowców na drodze do osiągnięcia indywidualnych, edukacyjnych celów.

**Abstract:** The main aim of this article was to approximate the nature, effectiveness and techniques of coaching as a method of development. Coaching is no longer associated with business but in recent years has become very common in primary education system and has proved to have a very serious role in supporting young learners on their way to achieving their individual educational goals.

---

<sup>25</sup> A. Shaun, M. Harbour, dz.cyt., s. 1.

<sup>26</sup> M. Parkin, *Tales for Coaching. Using Stories and Metaphors*, London 2010, s. 81.