

Nowe **WYZWANIA** i perspektywy
DLA WYCHOWANIA przedszkolnego
I EDUKACJI wczesnoszkolnej

Nowe **WYZWANIA** i perspektywy **DLA WYCHOWANIA** przedszkolnego **I EDUKACJI** wczesnoszkolnej

Redakcja naukowa **Barbara Surma**

Akademia Ignatianum
Wydawnictwo WAM

Kraków 2012

© **Akademia Ignatianum, 2012**

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków • tel. 12 39 99 620 • faks 12 39 99 501
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl, <http://www.ignatianum.edu.pl>

Publikacja dofinansowana ze środków przeznaczonych na działalność
statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Recenzenci

prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn

prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska

Redakcja

Michał Zmuda

Projekt okładki i stron tytułowych

Marta Majewska

ISBN 978-83-7614-108-4 (Ignatianum)

ISBN 978-83-7767-173-3 (WAM)

WYDAWNICTWO WAM

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

tel. 12 62 93 200 • faks 12 42 95 003

e-mail: wam@wydawnictwowam.pl

www.wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY

tel. 12 62 93 254-256 • faks 12 43 03 210

e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIEGARNIA INTERNETOWA

tel. 12 62 93 260, 12 62 93 446-447

faks 12 62 93 261

e.wydawnictwowam.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
 Iwona Sikorska	
Czy systemy edukacyjne powinny się integrować? Aktualność pedagogiki Marii Montessori w świetle doniesień współczesnej psychologii	13
 Magdalena Grochowalska	
Wokół (nie)zamierzonych skutków przemian w edukacji przedszkolnej	37
 Danuta Kocurek, Natalia Maria Ruman	
Nauczyciel wychowania wczesnoszkolnego kreatorem działań edukacyjnych	67
 Agnieszka Guzik	
Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym	91
 Anna Malina	
W poszukiwaniu drogi do sukcesów matematycznych dziecka	117
 Jolanta Sajdera	
Perspektywa interakcyjna w edukacji przedszkolnej	135
 Krystyna Zabawa	
Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej – rzeczywistość i perspektywy	155

Tatiana Konderak

Język obcy nowożytny w edukacji wczesnoszkolnej
w dobie przemian 175

Barbara Surma

Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym
i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata 203

Krystyna Zabawa

Edukacja religijna we współczesnych książkach dla dzieci 225

Irena Popiołek-Rodzińska

Wychowanie przez sztukę w przedszkolu 245

Paweł Herod

Muzyka jako integralny element wychowania przedszkolnego
i edukacji wczesnoszkolnej 259

Magdalena Madej-Babula

Przedszkole środowiskiem kształtowania postaw
prozdrowotnych dziecka 285

Katarzyna Wojciechowska

Przygotowanie uczniów po pierwszym etapie edukacyjnym
do racjonalnego spędzania czasu 313

Natalia Maria Ruman

Edukacja ekologiczna ważnym elementem religijno-
-patriotycznego wychowania dziecka przedszkolnego 335

Wprowadzenie

Głównym zamierzeniem wprowadzanej od 2009 roku reformy oświatowej jest zapewnienie lepszego dostępu najmłodszym dzieciom do edukacji. Próba upowszechnienia wychowania przedszkolnego wynika z badań, w których stwierdza się, że wcześniej rozpoczęte działania edukacyjne wywierają pozytywny wpływ na rozwój intelektualny i społeczny dzieci oraz często zapobiegają ewentualnym trudnościom w dalszej nauce. Obniżenie wieku szkolnego spowodowało wprowadzenie obowiązku przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich w formie rocznego przygotowania do szkoły. Nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej zobowiązani są do dostosowania procesu wychowania i nauczania w swoich placówkach do nowych założeń zapisanych w podstawie programowej odpowiednio dla każdego etapu nauczania. Celem wprowadzanych zmian jest podniesienie standardów wychowania i nauczania. Trzeba jednak zauważyć, że będą one zależeć od zrozumienia ich sensu przez społeczeństwo oraz stopnia zaakceptowania ich przez rodziców dzieci objętych reformą, jak i nauczycieli, którzy często są już zmęczeni i sfrustrowani kolejnymi zmianami.

Każda realizowana reforma wzbudza niepewność, obawy, kontrowersje, ale również nadzieje. Początkiem zaakceptowania i realizacji zmian jest uświadomienie ich celu, zauważenie perspektyw osiągnięcia pozytywnych efektów i szukanie nowych rozwiązań dla dobra dzieci. Pomocą powinna tu być współpraca między pedagogami praktykami, jak i teoretykami, zajmującymi się wychowaniem przedszkolnym i edukacją wczesnoszkolną. Oddając Państwu niniejszą monografię, mamy nadzieję, że przyczyni się ona do poszerzenia zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznej związanej ze zmianami zachodzącymi w oświacie.

Głównym założeniem publikacji jest przedstawienie wyników badań przeprowadzanych przez psychologów i pedagogów

w różnych regionach Polski, ukazujących teoretyczne założenia tychże zmian, diagnozujących aktualny stan edukacji elementarnej w dobie przeprowadzanych reform oświatowych rozumianych jako „nowe wyzwania” oraz ukazujących perspektywy rozwoju wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Monografia: *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* składa się z piętnastu artykułów. W pierwszym, Iwona Sikorska, porównując teoretyczne założenia systemu pedagogicznego Marii Montessori z aktualnymi koncepcjami psychologicznymi, wskazuje nie tylko na możliwość, ale na konieczność integrowania się różnych alternatywnych modeli edukacyjnych w ramach poszerzania wiedzy teoretycznej i praktycznej w celu uzyskania pozytywnych efektów dla rozwoju dziecka. Kolejne dwa artykuły ukazują rolę nauczyciela w podejściu do wprowadzanych zmian w oświacie. Magdalena Grochowalska przedstawia istotę zmiany edukacyjnej w kontekście wieloznaczności doświadczania rzeczywistości. Autorka na podstawie przeprowadzonych wywiadów wśród nauczycielek wychowania przedszkolnego diagnozuje ich podejście do wprowadzanej reformy. Interesujące jest to, że „nauczyciele nie dostrzegają potrzeby nowych działań” i „czują opór przed podporządkowaniem własnej praktyki zewnętrznym regulacjom, formalnym nakazom”. Konkluzją M. Grochowalskiej jest to, iż w celu osiągnięcia pozytywnych efektów – zamierzonych i celowych, należy włączyć nauczycieli praktyków w dyskurs nad wprowadzanymi zmianami, by mieli poczucie sensu własnej aktywności. Natomiast Danuta Kocurek i Natalia Ruman wskazują na zmiany w podejściu nauczyciela do uczenia w kontekście pedagogiki humanistycznej. Zwracają uwagę na potrzebę integracji działań kształcących i wychowawczych oraz na budowaniu relacji pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami. Istotnym fundamentem kształtowania osobowości nauczycielskiej i budowania autorytetu jest chrześcijańska koncepcja wychowania człowieka. Podmiotowe podejście do wychowania pozwoli na ukształtowanie w nim poczucia godności i szacunku dla siebie, drugiego człowieka i jego życia. Budowanie podstaw wychowania na aksjologii może stanowić skuteczną barierę przed zagrożeniami współczesnego świata.

Jednym z założeń wprowadzanej reformy jest indywidualizacja procesu edukacyjnego, która wiąże się z koniecznością przeprowadzania diagnozy oraz udzielaniem i organizowaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych. Zagadnienie to przedstawia w swoim artykule Agnieszka Guzik. Natomiast Anna Malina nawiązuje do problemów dzieci w nauce matematyki, które to zagadnienie w ostatnich latach mocno akcentują Edyta Gryszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska oraz Urszula Oszwa, których badania wytyczają nową perspektywę dla kształtowania intuicji matematycznych już na poziomie wychowania przedszkolnego.

Kolejnym poruszonym aspektem jest rozwój społeczny dziecka oraz rola interakcji w edukacji przedszkolnej. Jolanta Sajdera zwraca uwagę, że

promowanie dydaktycznej funkcji pracy przedszkola, powoduje odwrócenie uwagi od znaczenia aktywności społecznej dziecka, określającej jego miejsce w środowisku.

Zdaniem autorki:

Koncepcja współczesnej edukacji przedszkolnej powinna być budowana na wiedzy o tym, jakie interakcje nawiązuje dziecko w wieku przedszkolnym z innymi ludźmi, jak dzieci oddziałują na siebie, budując znaczenia oraz jak angażują się we wspólne działania.

Założenie, że dziecko buduje swoją wiedzę w kontakcie z innymi powinno spowodować zmianę w podejściu nauczycieli do pracy wychowawczo-dydaktycznej. Propozycją jest proponowanie dzieciom rozwiązywania zadań w zespołach oraz tworzenie okazji do nawiązywania relacji rówieśniczych.

Krystyna Zabawa przedstawia aktualny stan wykorzystywania współczesnej literatury dziecięcej w edukacji wczesnoszkolnej oraz wskazuje nowe możliwości wprowadzania dziecka w świat literatury poprzez książkę konwergencyjną, Internet, słuchanie płyt CD, DVD. W konkluzji czytamy, że zakres wykorzystania literatury współczesnej w edukacji wczesnoszkolnej jest zdecydowanie niezadowolający. Perspektywa zmiany leży w ustawicznym kształceniu nauczycieli i informowaniu ich o nowych tendencjach.

„Unijna polityka w dziedzinie języków obcych promuje wielojęzyczność”, zatem kolejną zmianą w podejściu do edukacji elementarnej jest jak najwcześniejsze objęcie dzieci nauczaniem języków obcych. Tatiana Konderak nie tylko przedstawia założenia wprowadzanej reformy w tym zakresie, ale także podaje konkretne rozwiązania dla pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym.

Kolejne dwa artykuły dotyczą wychowania religijnego dzieci. Pierwszy ukazuje wagę pierwszych doświadczeń religijnych i potrzebę kształtowania tożsamości kulturowej opartych na wartościach rdzennych w kontekście wyzwań współczesnego świata, a mianowicie wielokulturowości, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej (Barbara Surma). Natomiast drugi jest analizą i przeglądem literatury religijnej adresowanej do dzieci najmłodszych. Krystyna Zabawa podejmuje się również oceny wartości proponowanych przez różne wydawnictwa książek o tematyce religijnej w wychowaniu dzieci.

Jednym z celów wychowania przedszkolnego jest wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne. W związku z tym w podstawie programowej wychowania przedszkolnego wyodrębniono trzy obszary edukacyjne:

- Wychowanie przez sztukę – dziecko widzom i aktorem.
- Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec.
- Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.

Obszary te zostały poruszone przez Autorów w kolejnych dwóch artykułach. Irena Popiołek-Rodzińska w krótkim eseju dzieli się swoim doświadczeniem w zakresie wychowania estetycznego, zwraca uwagę, że rozwój dziecka ściśle wiąże się z działaniem poprzez sztukę oraz twórczą aktywność, daje również cenne wskazówki, jak pracować z dzieckiem, by nie zabić w nim otwartości i wyobraźni. O wychowaniu przez muzykę pisze natomiast Paweł Herod, który po analizie zmian zaproponowanych w podstawach programowych dla wychowania przedszkolnego i szkół podstawowych opisuje praktyczne możliwości zastosowania muzyki w edukacji.

Istotnym elementem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest wychowanie zdrowotne, w ramach którego kształtowane

są postawy prozdrowotne, nawyki higieniczne oraz przygotowanie do racjonalnego spędzania wolnego czasu. Tymi zagadnieniami, w perspektywie przeprowadzonych badań własnych zajęły się Magdalena Madej-Babula oraz Katarzyna Wojciechowska. Ostatnim poruszonym zagadnieniem w tejże monografii jest edukacja ekologiczna. Natalia Ruman porusza ten aspekt wychowania w kontekście kształtowania tożsamości kulturowej: religijnej i patriotycznej. Ukazuje możliwości wykorzystania celów edukacji regionalnej w przedszkolu na przykładzie programu wychowawczego Publicznego Przedszkola nr 10 w Ćwiklicach (w gminie pszczyńskiej).

Przedstawione zagadnienia nie wyczerpują tematu wyzwań i perspektyw dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, mogą być przyjęte jako głos w dyskusji o wprowadzanych zmianach w oświacie. Istotna jest świadomość, że wprowadzanie zmian jest koniecznością, bowiem edukacja ma pomagać dziecku radzić sobie w bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości. Zrozumienie sensu zmian ze strony nauczycieli i rodziców pomoże w przystosowaniu się im i dzieciom do nowych warunków edukacyjnych.

Barbara Surma

Iwona Sikorska

Czy systemy edukacyjne powinny się integrować? Aktualność pedagogiki Marii Montessori w świetle doniesień współczesnej psychologii

1. Pedagogika Marii Montessori jako inspiracja dla dzisiejszej edukacji

Koncepcja edukacyjna Marii Montessori od początku zadziwiała swoją odmiennością od powszechnie obowiązujących zasad wychowywania i kształcenia dzieci i młodzieży. Dzięki przynależności do nurtu Nowego Wychowania oraz pojawieniu się również innych, współczesnych jej reformatorów (J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, R. Steiner, J. Dewey, C. Freinet, F. Froebel) myśl montessoriańska mogła się rozwijać. Wpisywała się bowiem w ujawniającą się dobitnie na przełomie XIX i XX wieku tendencję kontestującą istniejącą edukację i poszukującą nowych rozwiązań w tym zakresie. Jej wczesna recepcja wiązała się z dezaprobatą, niezrozumieniem i zarzutami rewolucyjności. Z czasem znakomite efekty, jakie uzyskiwali pedagodzy, pracujący z dziećmi w podejściu montessoriańskim, skłoniły opinię publiczną, ale i gremium fachowców do uznania jej wartości. Wciąż jednak antropologia Marii Montessori, jej rozumienie rytmu rozwoju dziecka, a szczególnie koncepcja pedagogiczna pozostawały nie do końca aprobowane. Ponieważ jednak efekty edukacyjne przedszkoli i szkół prowadzonych w tym paradygmacie były niezaprzeczalne – pojawiła się społeczna zgoda na tworzenie placówek Montessori na całym świecie.

Od powstania pierwszej instytucji założonej jeszcze przez samą autorkę metody minęło już prawie 100 lat. Dzięki postępowi wiedzy, rozwojowi nauk społecznych oraz syntezie

dokonywanej interdyscyplinarnie możemy dzisiaj mówić o wielu podobieństwach myśli Montessori z wynikami badań psychologicznych i pedagogicznych XX i XXI wieku.

Artykuł jest próbą ukazania paraleli pomiędzy koncepcją montessoriańską, szczególnie w zakresie jej podstaw teoretycznych a współczesnymi koncepcjami psychologicznymi z zakresu procesów poznawczych i emocji. Zestawienie zostanie dokonane w zakresie:

1. Koncepcji przepływu *flow* Mihalyi Csikszentmihalyi a pojęciem polaryzacji uwagi Marii Montessori.
2. Koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a uczeniem wielozmysłowym i znaczeniem ruchu w edukacji u Marii Montessori.
3. Koncepcji inteligencji emocjonalnej Petera Saloveya i Johna D. Mayera a postulatem radości i zainteresowania w pracy w edukacji Marii Montessori.

2. Koncepcja przepływu a polaryzacja uwagi

2.1. Na czym polega podobieństwo obu zjawisk?

Martin Seligman, uznawany jest za ojca nowego nurtu zwanego psychologią pozytywną (Czapiński, Trzebińska, Linley), który poszukuje odpowiedzi na pytanie, czym jest dobre życie, co przynosi człowiekowi szczęście, jakie przymioty, cechy i wartości napełniają życie sensem i radością. W jego podstawowych rozważaniach na temat optymalnego funkcjonowania człowieka wiele miejsca zajmuje pojęcie wewnętrznej motywacji zestawiane z arystotelesowską koncepcją eudajmonii. Teoretycy psychologii pozytywnej, opisując konteksty, w których człowiek doświadcza szczęścia, wymieniają poczucie zaangażowania obejmującego autodeterminację oraz przepływ (*flow*).

„Stan przepływu to głęboka koncentracja na działaniu ze względu na nie samo (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002). Pojawia się, gdy jest spełnionych kilka warunków: czynność jest osobiście ważna dla tego, kto ją wykonuje, przebiega z wielką biegłością oraz jest ukierunkowana na przekroczenie dotychczasowych własnych osiągnięć w tym zakresie. Stan przepływu

charakteryzuje się z jednej strony wyrazistą świadomością aktualnej aktywności oraz poczuciem pełnej kontroli nad nią, a z drugiej strony – rozluźnieniem świadomości innych aspektów własnej osoby, sytuacji i upływu czasu” (Trzebińska, 2008, s. 50).

Powyższa definicja mówi o głębokim zatopieniu się w aktywność, poczuciu bycia bez reszty pochłoniętym aktualnym zajęciem. Poczucie przepływu jest szczególnym rodzajem stanu motywowanego wewnętrznie stanem – wiąże się z przyjemnością przeżywaną przez osobę bez reszty zaangażowaną w określoną aktywność. Motywacja wewnętrzna, radość i satysfakcja z efektów działania są tymi wymiarami, które w procesie edukacji wydają się niezmiernie ważne.

Choć motywacja wewnętrzna jest niewątpliwie czymś więcej niż tylko afekt pozytywny, warto zwrócić uwagę, że emocje pozytywne są silnie związane z tego typu doświadczeniami. Poczucie satysfakcji jest często stosowanym miernikiem motywacji wewnętrznej. Wydaje się to sensowne, ponieważ w sytuacji braku zewnętrznych wymagań lub nagród wyjaśnia, dlaczego mielibyśmy robić coś sami z siebie z powodu innego niż tylko ten, że lubimy to robić (Linley i Joseph, 2007, s. 24).

Przywołując idee pedagogiczne M. Montessori, natrafiamy na opisywane przez nią zjawisko, które zdaje się odpowiadać stanowi przepływu w psychologii pozytywnej. Jest to pojęcie **polaryzacji uwagi** –

zjawisko głębokiego i długotrwałego zainteresowania jednym przedmiotem lub jedną czynnością, skłaniające do głębokiego wnikania w ich istotę, długotrwałego przy nich pozostawania, wielokrotnego do nich powracania (Guz, 1994, s. 45).

Polaryzację uwagi można rozumieć jako zdolność do skupiania uwagi na interesującym działaniu, która prowadzi nie tylko do dobrego wykonania, ale przede wszystkim jest maksymalnym natężeniem koncentracji dziecka.

Polaryzacja uwagi jest zjawiskiem niezwykle pożądanym w procesie edukacji, gdyż umożliwia efektywne i przebiegające z uczuciem przyjemności nabywanie wiedzy i umiejętności. Jest to stan warunkujący szybkie i łatwe uczenie się, jest – według M. Montessori – warunkiem, który powinien pojawiać się jak

najczęściej w przeżyciach dziecka, które powinno poszerzyć repertuar swojego doświadczenia. Jednym słowem – gromadzenie doświadczenia indywidualnego, opanowywanie nowych umiejętności będzie łatwe, przyjemne i efektywne, gdy będzie mu towarzyszyła polaryzacja uwagi.

Polaryzacja uwagi na jakimś przedmiocie lub czynności powoduje wewnętrzną przemianę, kreuje świadomość dziecka, porządkuje jego ruchy. Dziecko staje się spokojniejsze, bardziej inteligentne. Jest to moment krystalizacji, w którym ustalają się pewne cechy: na przykład cierpliwość, wytrwałość (Surma, 2008, s. 48).

Porównanie obu opisywanych stanów może zostać dokonane w następujących aspektach:

Tabela 1. Porównanie stanu polaryzacji uwagi oraz stanu przepływu

Zakres	Polaryzacja uwagi <i>Polarisation of attention</i>	Stan przepływu <i>Sense of flow</i>
Emocje	Przyjemność, zaangażowanie	Szczęście, zaangażowanie
Świadomość	Rozluźnienie, odprężenie	Rozluźnienie, odprężenie
Motywacja	Własne zainteresowanie, autodeterminacja	Ważna aktywność, autodeterminacja
Cel	Dążenie do mistrzostwa	Dążenie do mistrzostwa

2.2. Wnioski dla edukacji

Jednak samo uznanie wagi i aktualności zjawiska polaryzacji uwagi oraz zjawiska przepływu w edukacji dziecka nie jest wystarczające, aby uzyskać dobre efekty edukacyjne. Kluczowe bowiem jest pytanie: W jaki sposób te pożądane zjawiska uzyskać?

Zdaniem M. Montessori, polaryzacji uwagi nie można dowolnie wywołać, wymusić ani wytworzyć. Ujawnia się jedynie w przestrzeni wolności, chociaż jej genezie mogą sprzyjać lub ją utrudniać zewnętrzne okoliczności. Powstaje dzięki wolnym i dojrzałym decyzjom w podejmowaniu określonych zadań (Surma, 2008, s. 48).

I tutaj pojawia się odpowiedź – maksymalna wolność wyboru, samodzielność, praca we własnym rytmie i zgodnie z indywidualnym zainteresowaniem jest warunkiem koniecznym efektywnego uczenia się. Jak twierdzi M. Montessori, wszelka aktywność dziecka powinna odbywać się w atmosferze wolności, jest bowiem warunkiem koniecznym pełnego rozwoju potencjałów osobowych, poczucia, iż jest się wolnym i szczęśliwym. Nie chodzi tutaj o wspieranie samowoli dziecka.

Wolność i dyscyplina są dwoma aspektami tej samej rzeczy, nierozrwalnymi, jak dwie strony monety (...) polega nie na tym, że robi się wszystko, co się chce i do czego zapraszają warunki, lecz na czynieniu tego, co uważa się za słuszne, prostolinijnie, bez ociągania się i zahamowań (Standing, 1995, s. 174).

Kształtująca się w prawidłowym rozwoju dziecka dyscyplina pomaga mu w dokonywaniu właściwych wyborów i rozsądnym korzystaniu z wolności. Konkretny wymiar wolności w pedagogice montessoriańskiej dotyczy pozostawienia dziecku:

- Wolnego wyboru w zakresie aktywności. Dziecko może samodzielnie podjąć decyzję o rodzaju aktywności szkolnej (praca z globusem, rozwiązywanie zadań matematycznych, praca plastyczna), czasie i miejscu jej trwania, materiale do pracy oraz towarzystwie.
- Swobody komunikacji. Dziecko może wypowiadać swoje zdanie, określać preferencje, ale i brak ochoty na wykonanie określonego zadania. Nauczyciel kształtuje akceptowane społecznie formy rozmowy.
- Indywidualnego rytmu pracy i odpoczynku. Okresy wyciszenia są konieczne dla wykonania przez chłonny umysł dziecka wewnętrznej pracy polegającej na uwewnętrznieniu i przemyśleniu. U każdego dziecka fazy koncentracji i odprężenia określone są indywidualnie.

Wniosek, jaki można wysnuć z powyższych rozważań, stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o kształt współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Korzystanie z doświadczeń innych – w tym wypadku pedagogiki alternatywnej wobec ogólnie obowiązujących idei pedagogicznych, może być szansą na doskonalenie edukacji. Zestawienie dokonań teoretycznych

podejścia montessoriańskiego z najnowszymi doniesieniami psychologii pozytywnej pozwala na uchwycenie intuicyjnie dotąd zakładanej prawidłowości: im bardziej coś nas ciekawi i angażuje, tym jesteśmy szczęśliwsi, zajmując się tym i tym szybciej dochodzimy do mistrzostwa w tej dziedzinie. Czyż nie jest pragnieniem większości nauczycieli, aby uczniowie ochoczo, na długo i perfekcyjnie opanowywali kolejne obszary wiedzy? Formułując nowe wyzwania i rysując perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, należy chyba wspomnieć o szansie, jaką stworzyć może czerpanie z alternatywnych propozycji pedagogicznych. Podany powyżej przykład wskazuje kierunek: być może edukacja również powinna uczyć się (rozwijać) dzięki dialogowi z teoretykami i praktykami innych obszarów pedagogicznych?

3. Koncepcja inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a uczenie wielozmysłowe i znaczenie ruchu w edukacji u Marii Montessori

3.1. Wielorako inteligentne dziecko

Koncepcja inteligencji wielorakich jest nową perspektywą ujmowania ludzkich możliwości (Gardner, 2002). Howard Gardner – amerykański psycholog, neurolog, profesor Uniwersytetu Harvarda i Uniwersytetu Bostońskiego zaproponował nowe spojrzenie na zasoby człowieka. Sprecyzował obszar, który wielu psychologów i pedagogów określało dotąd holistycznym ujęciem możliwości ludzkich, całościowym potencjałem czy wszechstronnym rozwojem.

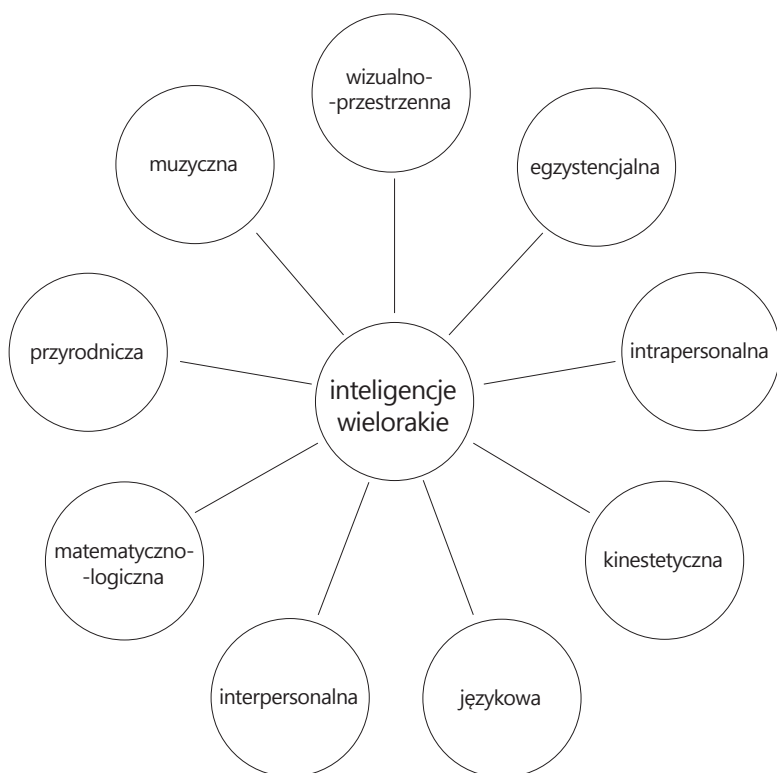
Koncepcja inteligencji wielorakich, obok teorii inteligencji społecznej, emocjonalnej czy praktycznej jest zaliczana do „grupy z poza IQ”, mówiącej, że nie mierzy się inteligencji za pomocą standaryzowanych testów. Wynik cyfrowy jest zawsze redukcją, uproszczeniem i często zafałszowaniem prawdziwego obrazu jednostki. Odnoszenie do norm statystycznych zawsze uśrednia i zniekształca. Podstawowe założenia koncepcji mówią o tym, że:

- Każdy człowiek posiada wszystkie typy inteligencji, w różnym stopniu rozwinięte.

- Tworzą one indywidualny profil inteligencji, charakterystyczny dla danej osoby.
- Profil inteligencji jest dynamiczny, zmienia się w trakcie rozwoju.
- Wszystkie inteligencje wzajemnie z sobą współpracują.
- Każdą inteligencję można rozwijać w działaniu, właściwie organizując środowisko rozwoju człowieka.
- Wszystkie inteligencje są równoprawne.

Rodzaje inteligencji opisywane przez Gardnera to inteligencja językowa, matematyczno-logiczna, wizualno-przestrzenna, muzyczna, przyrodnicza, kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna oraz egzystencjalna.

Rysunek 1. Rodzaje inteligencji



(Opracowano na podstawie: Gardner, 2002; Suświłło, 2005)

Gardner i jego następcy, opisując inteligencje wielorakie, wskazują przede wszystkim na aspekt aplikacyjny koncepcji: zastosowanie tej wiedzy w edukacji młodego człowieka (Gardner, 2002). Wiąże się to z koniecznością zrewidowania myślenia o szkole, sposobie podawania wiedzy oraz ocenianiu uczniów. Wielowiekowa tradycja w szkolnictwie europejskim przyzwyczaiła nas do myślenia o zadaniach szkoły jako o rozwoju głównie wiedzy. Początkowo chodziło o proste odtwarzanie materiału opanowanego pamięciowo, potem o próby stosowania go, obecnie coraz częściej pojawia się znów dyskurs sokratejski – próby aktywnego współdochodzenia do wiedzy. Edukacja do lat 90-tych XX posiadała przede wszystkim charakter adaptacyjny czy instrumentalny, za główny cel swoich działań uważała przygotowanie dzieci i młodzieży do istniejących już warunków, a co za tym idzie – reprodukcję struktur społecznych i kontynuację zastanego porządku (Feiner, 1995). Recepcja nowych nurtów pedagogicznych możliwa dzięki zmianom politycznym w naszym kraju zaznaczyła się w nowym pojmowaniu procesu kształcenia, jego charakteru i funkcji. Uczeń traktowany był coraz częściej jako współtworzący proces dydaktyczny, będący bogatym, wielokierunkowym komunikowaniem się. Prezentacja własnego rozumienia oraz interpretacja zjawisk przeciwstawiana jest dotychczasowemu bezrefleksyjnemu przyjmowaniu treści nauczania. Wiele dyskusji toczyło się również wokół roli nauczyciela i jego relacji z uczniami. Od pełnienia funkcji informatora, kontrolera i przewodnika przechodzi on do wspierania i wspomagania rozwoju i samorozwoju podopiecznych. Kreatorem rozwoju staje się sam młody człowiek, dorosły powinien być dla niego empatycznym doradcą, otwartym, akceptującym partnerem.

Tabela 2. Zmiany w edukacji lat 90-tych XX wieku

Zakres zmian	Dotychczasowe podejście	Nowe podejście
1. Charakter oddziaływań edukacyjnych	Działania adaptacyjne oraz instrumentalne	Działania emancypacyjne, wyzwalające
2. Cel oddziaływań	Przygotowanie i wdrożenie ucznia w zastane warunki społeczne	Indywidualne potrzeby i jednostkowy potencjał ucznia
3. Proces kształcenia	Uczeń traktowany jako przedmiot edukacji	Uczeń współtworzy proces dydaktyczny
4. Rola nauczyciela	Przewodnik, informator, kontroler	Partner, empatyczny doradca
5. Koncepcja pracy edukacyjnej	Standardowe podejście pedagogiczne bazujące na obowiązującej pedagogice akademickiej	Wielość podejść pedagogicznych, pojawienie się pedagogik alternatywnych: waldorfskiej, freinetowskiej, montessoriańskiej oraz szczególnych metod wspierania edukacji, np. kinezjologii edukacyjnej Paula Dennisona
6. Program	Jeden obowiązujący program ministerialny dla każdego poziomu edukacyjnego	Wielość koncepcji i form pracy, programy autorskie

(Opracowano na podstawie: Sikorska, 2010)

Owe istotne dla polskiej szkoły zmiany stworzyły również przestrzeń dla wdrażania nowoczesnych sposobów pracy z uczniem. Jedną z inspiracji dla tych działań może stać się też koncepcja inteligencji wielorakich Gardnera. Jej autor, kierując się powołaniem reformatorskim w zakresie edukacji, pisał:

Dostrzegam dwa powody, dla których warto wprowadzać nowe metody nauczania. Po pierwsze – aktualne metody właściwie nie działają (...). Drugi powód wiąże się z ogromnymi transformacjami na świecie. Wymagają stosowania nowych form i metod edukacji. Umysły osób, zdobywających wiedzę muszą być kształcone i formowane nowymi sposobami, które do tej pory uchodziły za mało ważne (Gardner, 2009, s. 20).

Nowoczesna szkoła, biorąc pod uwagę koncepcję inteligencji wielorakich, powinna adresować wiedzę i umiejętności, które mają opanować jej uczniowie, do wszystkich obszarów ich osoby (Suświłło, 2005). Propozycje organizacji procesu nauczania, które wysuwane są przez zwolenników koncepcji inteligencji wielorakich wiążą się z organizowaniem przekazywania wiedzy w oparciu o uwzględnianie wielu dróg uczenia się. O ile tradycyjna szkoła odwołuje się do zmysłu wzroku i słuchu, traktując je jako główne media przesyłu informacji młodemu człowiekowi, o tyle podejście gardnerowskie kładzie duży nacisk na równomierne zaangażowanie wielu dróg zmysłowych. Gwarantuje to bowiem odwołanie się do większej ilości inteligencji człowieka niż tylko lingwistyczna, matematyczno-logiczna czy wizualno-przestrzenna czy przyrodnicza. Nieco lepiej jest z inteligencją interpersonalną i intrapersonalną, które angażowane są w zajęciach uwzględniających przeżycia i emocje dziecka, współpracę w grupie czy sytuacje związane z empatią.

Wyraźnie zaniedbywanymi we współczesnej szkole są: inteligencja ruchowa, muzyczna, które stanowią nieocenioną drogę poznawania świata dla dzieci o typie kinestetyka czy dotykowca. Możliwość opracowania poznawanych treści czy ćwiczenia umiejętności w oparciu o manipulację, lokomocję – generalnie wszelką aktywność motoryczną – jest dla wielu dzieci nie tylko uatrakcyjnieniem nauki, ale stanowi też często najlepszy sposób uczenia się. Rytmizowanie czy łączenie z melodią nabywanych treści staje się nie tylko łatwiejsze, ale również dla wielu dzieci może być najszybszą i najbardziej efektywną drogą nauki. Rytm i rym są zabiegami od dawna używanymi w mnemotechnikach – sposobach wspierania i aktywizowania możliwości pamięciowych człowieka.

W pedagogice montessoriańskiej znajdujemy wiele odniesień związanych z koniecznością adresowania nauczanego materiału do wielu zmysłów dziecka, ze znacznym naciskiem na obszar motoryczny. Tym, co charakterystyczne dla antropologii M. Montessori, jest uznanie fundamentalnego znaczenia ruchu dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Montessori uważa człowieka za najbardziej ruchliwe ze wszystkich żywych stworzeń..., jest istotą utrzymującą swoją

równowagę dzięki swemu wnętrzu, a jej ciało jest znakiem i symbolem umysłu (Helming, 1995, s. 97).

Aktywność ruchowa dziecka wpływa znacząco na jego rozwój w aspekcie motorycznym, społecznym, poznawczym i emocjonalnym. Edukacja w postaci zaproponowanej przez M. Montessori, czyli ćwiczenia, gry, praca z materiałem rozwojowym, wiąże się z koniecznością przemieszczania się i manipulowania.

Znaczenie ruchu wiąże się ze spełnianiem przez niego funkcji stymulującej w zakresie:

- Rozwoju sensorycznego. Kontakt z konkretem wpływa doskonale na rozwój zmysłów.
- Rozwoju myślenia abstrakcyjnego. Aktywność ręki dziecka umożliwia mu poznanie i nauczenie się świata dzięki pamięci zmysłowej. Wrażenia dotykowe to początek drogi od konkretnego „ujęcia” przedmiotu do wytworzenia się „pojęcia” przedmiotu, a więc przejścia do abstrakcyjnej reprezentacji otoczenia.
- Rozwoju woli. Ruch staje się coraz bardziej dowolny, zależny od indywidualnych aktów wolicjonalnych, związany z własnymi decyzjami i planami działania.
- Rozwoju społecznego. Dzięki ruchowi możliwe jest nawiązywanie kontaktów społecznych, ekspresja własnych stanów, komunikowanie się niewerbalne.

Praca fizyczna jest ćwiczeniem w służbie duszy i umysłu. Kiedy człowiek pracuje, praca wspiera bezpośrednio obieg krwi i płuca przy oddychaniu. A więc problem zdrowia jest problemem pracy (Montessori, 1991, s. 90).

Pedagogika Montessori dba w pierwszym rzędzie o harmonijny rozwój wszystkich sfer dziecka (co widoczne jest w przygotowaniu dla niego otoczenia, zestawów materiałów, metod pracy oraz instrukcji dla nauczyciela), a następnie angażuje te sfery w proces edukacji. Początki szkoły w rozumieniu tradycyjnym to poznawanie liter i cyfr. W pedagogice M. Montessori dziecko otrzymuje do ręki tabliczkę prezentującą literę – bada ją wzrokiem, słyszy jej nazwę, może ponadto dotknąć jej wypukłą, ostrą fakturę (papier ścierny naklejony na gładkie tło) oraz prześledzić jej kształt, wodząc po niej palcem. Nauka prowadzona w taki sposób

daje równe szanse tak dziecku o dominującym typie wzrokowca, jak i słuchowca, kinestetyka czy też dotykowca. Jest to sposób pracy, dający też większe szanse na dłuższe zapamiętanie poznawanego materiału, gdyż zapisuje się on – dzięki zaangażowaniu wielu zmysłów – w wielu obszarach mózgu dziecka.

Jest to jego (dziecka) koniecznością życiową, aby zapewnić mu z uwzględnieniem współczesnych warunków naturalne, a równocześnie przygotowane otoczenie w przedszkolu i w szkole. W takim właśnie otoczeniu dzięki zabawowemu i ukierunkowanemu na cel działaniu może kształcić się (Helming, 1994, s. 33).

3.2. Próby integracji koncepcji

Jako twórcze próby stosowania propozycji Montessori w praktyce edukacyjnej można przytoczyć dwa ujęcia respektujące naturalne potrzeby dziecka i indywidualną drogę optymalnej modalności w uczeniu się. Pragnę przytoczyć tutaj koncepcję edukacji kompatybilnej do mózgu ucznia Susanne Kovalik (1989) oraz kinestologię edukacyjną Paula Dennisona (1985). Pomysł na propagowanie wiedzy na temat specyfiki modalności zmysłowej najbardziej efektywnej w poznawaniu świata przez dziecko zawdzięcza S. Kovalik swoim związkom z pedagogiką M. Montessori. Zaczepnięte stąd inspiracje stały się bazą do opracowania systematycznej propozycji diagnozowania typu ucznia (wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk, dotykowiec oraz typy mieszane) oraz planowania form pracy szkolnej dopasowanych do jego indywidualnych potrzeb. S. Kovalik integruje zalecenia podejścia montessoriańskiego z koncepcją inteligencji wielorakich H. Gardnera. Ponieważ szkoła odwołuje się tradycyjnie głównie do inteligencji lingwistycznej i logiczno-matematycznej – zaniedbując pozostałe, S. Kovalik postuluje zachęcanie nauczycieli do rozwijania form edukacji.

Wiele dzieci spotyka przykre doświadczenie. Nie potrafią sprostać oczekiwaniom nauczyciela i sądzą, że są gorsze, głupsze od tych dzieci, które myślą w sposób wymagany przez nauczyciela. Pozostałe inteligencje też są ważne w osiąganiu sukcesów życiowych. Tymczasem w szkole zdarza się nierzadko, że brak umiejętności uczenia się drogą inteligencji lingwistycznej i logiczno-matematycznej, ale wykorzystywaniem za to innych

inteligencji, staje się przyczyną poważnych niepowodzeń...
(Grochulska-Stec, 1995, s. 46).

Ponieważ każdy człowiek poznaje świat czterema kanałami – tymi drogami odbiera informacje. Poznanie predyspozycji uczniów w tym zakresie daje możliwość stworzenia ofert adresowanej adekwatnie do ich indywidualnych możliwości. W ten sposób pojawia się szansa na sukces edukacyjny dla wszystkich dzieci, nie tylko dla wzrokowców. Propozycje S. Kovalik dla nauczycieli do złudzenia przypominają metody pracy klasycznej pedagogiki M. Montessori.

Tabela 3. Przykłady wskazówek do pracy z uczniami o różnych preferencjach w zakresie modalności zmysłowej.

Uczeń o typie przeważającej modalności	Zalecenia dla nauczyciela
Wzrokowej	Urządzaj pokazy. Korzystaj z plansz, grafów, map, legendy. Korzystaj z liczydeł. Zachęcaj do korzystania ze słowników i encyklopedii.
Słuchowej	Pozwól uczniowi literować i sylabizować podczas pisania. Wprowadzaj gry polegające na rymowaniu i łączeniu wyrazów. Korzystaj z nagrań i zachęcaj ucznia do nagrywania czytanych czy mówionych tekstów. Łącz w parę z uczniem o modalności wzrokowej.
Dotykowej	Organizuj doświadczenia manipulacyjne, kiedy to tylko możliwe. Korzystaj z pisania w piasku, z plasteliny, materiałów trójwymiarowych. Dostarczaj konkretnych przedmiotów do liczenia, układania sekwencji czy wzorów. Uzupełniaj ustny przekaz wiedzy modelami i pomocami, które uczeń może wziąć do ręki.
Kinestetycznej	Korzystaj z ruchu podczas badania nowych przedmiotów i zjawisk. Używaj liter z filcu, pisania na piasku. Korzystaj z osi liczbowej na podłodze. Niech dziecko przesuwając ciężkie przedmioty wzdłuż szeregu cyfr – nabędzie doświadczenie poprzez fizyczne sprzężenie zwrotne. Zachęcaj ucznia do chodzenia wzdłuż wzorów ze słów podczas poznawania budowy zdania.

(Opracowano na podstawie: Grochulska-Stec, 1995).

Kinezylogia edukacyjna Paula Dennisona wywodzi się z kontestacji podejścia edukacyjnego w jego tradycyjnej formie. Bazuje na założeniu, że uczenie się nie jest procesem odbywającym się wyłącznie w głowie.

Pogląd, że aktywność intelektualna może istnieć w oderwaniu od ciała, jest w naszej kulturze głęboko zakorzeniony. Jest to związane z opinią, że wszystko to, co robimy z ciałem oraz jego funkcje, wrażenia i emocje, są niższe i wyraźnie mniej ludzkie. Opinia ta stanowi podstawę wielu teorii i praktyk edukacyjnych (Hannaford, 1995, s. 2).

Gimnastyka mózgu proponowana przez P. Dennisona jest drogą do zrealizowania postulatu nauki „całomózgowej”, a więc angażującej wiele rodzajów zmysłów, aktywności i inteligencji. Motywem przewodnim tego podejścia jest aktywizowanie obu półkul mózgowych oraz tworzenie nowych połączeń neuronalnych dzięki współpracy międzysmysłowej. Angażowanie ruchu w procesie edukacji, kiedy tylko jest to możliwe oraz stwarzanie możliwości przerw ruchowych podczas zajęć posiada działanie po pierwsze fizjologiczne (dotlenienie i polepszenie ukrwienia mózgu), a po wtóre motywacyjne dla uczniów. Wiedza proponowana w kinezylogii edukacyjnej nauczycielom pokazuje związki pomiędzy ruchem, spostrzeganiem zmysłowym i emocjami. Relacje te uwzględniane w procesie edukacji zwiększają efektywność nabywania wiedzy przez uczniów, a przy tym przyczyniają się do wzrostu ich motywacji: aktywność ruchowa jest nie tylko atrakcją w szkole, ale i odpoczynkiem i odreagowaniem napięcia. Gimnastyka mózgu jest zbiorem ćwiczeń, propozycji zajęć ruchowych, które przygotowują proces uczenia się od strony fizjologicznej. Wpływają również na powstawanie bogatych połączeń intermodalnych pomiędzy reprezentacjami mózgowymi poznawanego świata. Metoda P. Dennisona jest zarówno narzędziem pracy z dzieckiem rozwijającym się prawidłowo, jak i z takim, które przejawia trudności w uczeniu się (Dennison, 1985; Hannaford, 1995).

Obydwa przedstawione podejścia wyraźnie podkreślają rolę ruchu i zmysłów w procesie edukacyjnym. Wychodzą one z obserwacji zachowania dziecka w sytuacji uczenia się, korzystają z inspiracji poprzedników, ale czerpią również z naukowych danych współczesnej psychologii i medycyny.

4. Koncepcja inteligencji emocjonalnej Petera Saloveya i Johna Mayera (1990) a radość i zainteresowanie podczas aktywności w pedagogice Marii Montessori

4.1. Wiele zdolności i możliwości człowieka

O inteligencji emocjonalnej wspomnieli autorzy tego terminu po raz pierwszy w roku 1990, opisując składowe sukcesu bazujące na emocjach. Karierę międzynarodową pojęcie to zrobiło za sprawą popularyzatora koncepcji – Davida Golemana.

W koncepcji inteligencji emocjonalnej kluczowym założeniem jest stwierdzenie, że sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz także od umiejętności kierowania emocjami. Inteligencja emocjonalna obejmuje zdolności rozpoznawania przez nas naszych własnych uczuć i uczuć innych, zdolności samomotywowania i kierowania emocjami zarówno naszymi własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi.

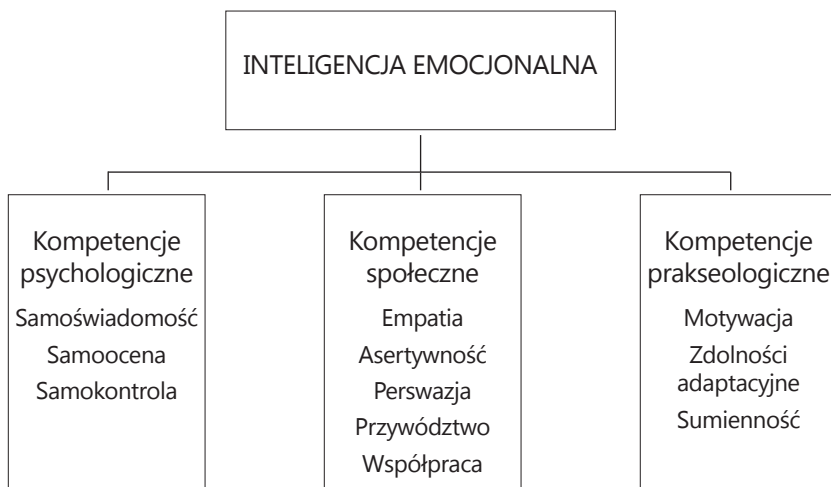
Badania prowadzone w tym zakresie zakwestionowały po raz pierwszy szeroko rozpowszechnione przekonanie, że do osiągnięcia sukcesu jest potrzebny sam intelekt. Inteligencja, którą wykazujemy się w nauce, ma niewiele wspólnego z życiem emocjonalnym. Nawet osoby o wysokim ilorazie inteligencji mogą kiepsko kierować swym życiem prywatnym, dawać się ponieść nieobliczalnym impulsom.

EQ i związane z nim umiejętności emocjonalne i społeczne nie są przeciwieństwem IQ czy umiejętności poznawczych, a raczej wchodzą z nimi w dynamiczną zależność. (...) Być może najważniejszą różnicą pomiędzy IQ a EQ jest fakt, że wskaźnik inteligencji emocjonalnej jest w znacznie mniejszym stopniu zdeterminowany czynnikami genetycznymi. Daje to szansę rodzicom i wychowawcom na kształtowanie inteligencji emocjonalnej u dzieci i zwiększenie ich szans na osiągnięcie sukcesu w życiu (Shapiro, 1999, s. 24).

Dobry poziom inteligencji emocjonalnej ułatwia człowiekowi rozpoznawanie, nazywanie i kierowanie własnymi emocjami. Ta część składowa nosi nazwę kompetencji psychologicznych lub relacji z samym sobą. Z kolei obszar kompetencji społecznych czyli relacji z innymi obejmuje empatię, asertywność, perswazję

oraz umiejętności istotne w kontakcie z grupą: przywództwo i współpracę. Grupa kompetencji prakseologicznych to cechy sprzyjające efektywnemu działaniu. Należą do nich motywacja, zdolności adaptacyjne oraz sumienność.

Rysunek 2. Składowe inteligencji emocjonalnej



(Opracowanie własne na podst.: Goleman, 1995; Shapiro, 1999).

W związku z doniesieniami o znaczeniu inteligencji emocjonalnej dla rozwoju dziecka pojawiły się pytania, jak rozwijać jej potencjał. Opracowano wiele programów, zestawów kompetencji ćwiczeń i scenariuszy zajęć doskonalących tę kompetencję. Gry i zabawy stymulujące relacje z samym sobą, z innymi obejmują między innymi takie zagadnienia, jak:

- Osobisty potencjał, czyli szacunek dla samego siebie, asertywność, wytrwałość i optymizm.
- Harmonia społeczna, czyli umiejętność porozumiewania się, życia w społeczeństwie, praca i współpraca w zespole.
- Samoświadomość, czyli wejrzenie w głąb siebie, nazwanie i uporządkowanie własnych uczuć.
- Szczęście, czyli radość, humor, talent do zabawy i radzenie sobie ze stresem.

- Wrażliwość, czyli świadomość moralna, niezależne myślenie, odpowiedzialność i samodyscyplina.
- Twórcze myślenie, czyli efektywne rozwiązywanie problemów i konfliktów.
- Humanitaryzm, czyli empatia, wdzięczność, szacunek, tolerancja dla inności.

4.2. Złożoność indywidualności dziecka, którą należy rozwijać

Szukając paraleli koncepcji inteligencji emocjonalnej w pedagogice Marii Montessori, natrafiamy na wskazówki dotyczące organizacji otoczenia oraz metod edukacyjnych, które wyzwolą w dziecku jego potencjał radości. Poznawanie świata dokonuje się dzięki chłonnemu umysłowi, w „nieświadomy sposób dziecięcego uczenia się. Przyjmuje ono w siebie wszystko w sposób nieświadomy i zmienia stopniowo w świadome na drodze, która pełna jest radości i miłości” (Montessori, 1994, s. 70).

Jest to dobitne podkreślenie naturalnych dla każdego dziecka możliwości zaangażowania emocji w procesie rozwoju. Uczenie się jest, według M. Montessori, nierozzerwalnie związane z doświadczeniem poczucia mocy i kompetencji, z radością opanowywania nowego. Nabywanie nowych umiejętności jest całkowicie naturalne, odbywa się w znanych dziecku, codziennych warunkach jego życia. Dzięki dostosowaniu oferty edukacyjnej do faz wrażliwości dziecka, możliwe jest bardzo efektywne uczenie się, bez wysiłku wolicjonalnego, z wyjątkową łatwością. Zaletą związaną z okresami wrażliwości jest radość przeżywana przez uczące się dziecko, które chce wykonywać nowe czynności i stawać się w nich coraz lepszym. Emocje, których doświadcza ono w tym czasie, to: głębokie zainteresowanie, fascynacja i zachwyt. Na bazie emocji pozytywnych powstaje silna motywacja do opanowania nowego. Dziecko potrafi skupić się na wykonywanym zadaniu tak intensywnie, iż całkowicie zapomina o istniejącym wokół niego świecie. Naturalne dążenie dziecka do pracy jest, według M. Montessori, dowodem na początkową jedność radości, twórczości i wysiłku przynoszącego nowe efekty w postaci umiejętności czy wytworu. Dopiero u dorosłych zauważalny jest rozdział pomiędzy tym, co przyjemne – zabawa,

hobby, a tym, co konieczne – praca zarobkowa (Helming, 1994). Analizując opisane w pedagogice Montessori potrzeby dziecka, zauważyć można wiele podobieństw z kompetencjami ustysystematyzowanymi przez badaczy inteligencji emocjonalnej.

Kompetencje psychologiczne dziecka zajmują ważne miejsce w koncepcji pedagogicznej M. Montessori. Dążenie do samodzielności i niezależności to droga osiągania autonomii, podejmowania własnych wyborów, stawianie się wewnętrznym zdyscyplinowanym człowiekiem. Niezależność posiada duże znaczenie dla urzeczywistnienia się wewnętrznych, twórczych sił dziecka, umożliwiających mu samorealizację. Droga do niezależności wiąże się z koniecznością przeżycia przez dziecko emocji pozwalających mu na pewne zaistnienie w świecie. Zyskanie poczucia własnej kompetencji, pewności siebie możliwe jest dzięki otoczeniu dającemu wsparcie i poczucie bezpieczeństwa. Na niezależność dziecka i jego stopniowe odchodzenie muszą wyrazić zgodę dorośli. Poprzez przygotowanie otoczenia w miejscu edukacji dziecka stwarza mu się odpowiednie warunki rozwoju potencjału w tym zakresie.

Jest to jego (dziecka) koniecznością życiową, aby zapewnić mu z uwzględnieniem współczesnych warunków naturalne, a równocześnie przygotowane otoczenie w przedszkolu i w szkole. W takim właśnie otoczeniu dzięki zabawowemu i ukierunkowanemu na cel działaniu może kształcić się (Helming, 1994, s. 33).

Przygotowane otoczenie powinno umożliwić dziecku samodzielność, uzyskanie jak największej niezależności od dorosłych pod względem poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Dziecko potrzebuje z uwagi na swój rozwój wolnego wyboru aktywności, a więc przyzwolenia na autonomię podejmowania decyzji. Może się to odbywać przede wszystkim w atmosferze radości, zaufania, poczucia bezpieczeństwa.

Rozwijanie u dziecka kompetencji społecznych zajmuje w pedagogice montessoriańskiej wiele miejsca. Potrzeba komunikowania się z innymi to oprócz przekazu konkretnej informacji całe bogactwo ekspresji człowieka, możliwość dzielenia się przez niego myślą i uczuciem. Duże znaczenie w przypadku tej tendencji przywiązywała M. Montessori do aspektu społecznego

komunikacji – osobowego kontaktu między ludźmi. Dziecko potrzebuje w swoim otoczeniu partnera, dzięki komunikacji z którym rozwijałoby swój język, mogłoby dokonywać wymiany uczuć i myśli, z którym mogłoby się wspólnie uczyć.

Wolność i niezależność, na które kładziony jest nacisk w edukacji montessoriańskiej, nie są równoznaczne z samowolą. Granicą jest zawsze dobro drugiego dziecka, jego zgoda lub odmowa wobec proponowanych aktywności działającego kolegi. Zasada szacunku dla drugiego obejmuje naukę poszanowania jego przedmiotów, czasu, wysiłku i wytworów. Wiąże się to z uwzględnianiem konieczności zachowania ciszy, porządku, atmosfery spokoju w miejscu, gdzie inni pracują i takie warunki konieczne są im do skupienia uwagi.

Kompetencje prakseologiczne to rozwijanie u dziecka jego naturalnych potrzeb: uporządkowania, pracy, dokładności, samodoskonalenia. Potrzeba uporządkowania wiąże się z koniecznością zrozumienia zjawisk i reguł panujących w otoczeniu, jest fundamentem istnienia jednostki w konkretnej rzeczywistości. Uporządkowanie potrzebne jest człowiekowi w obszarze:

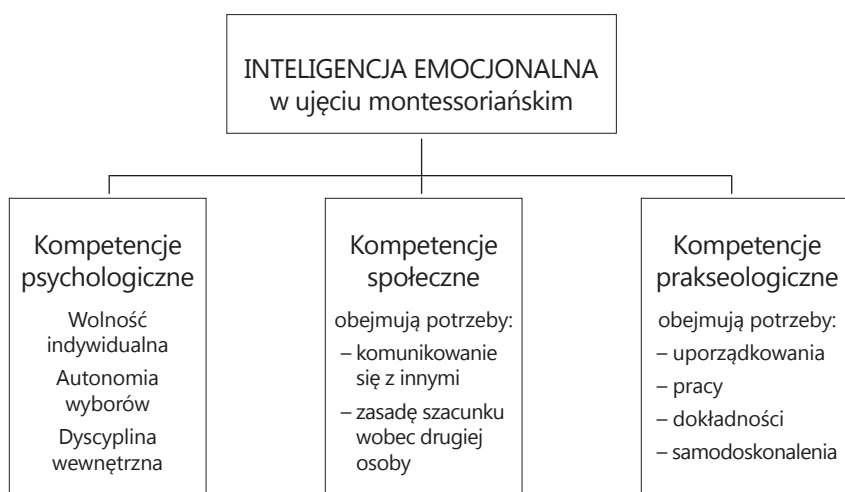
- fizycznym (opanowanie własnego ciała, jego koordynacji i kontroli umożliwiających poruszanie się zgodnie z własną wolą);
- umysłowym (poprzez internalizację porządku w otoczeniu zewnętrznym);
- psychicznym (przyjęcie i stosowanie norm społecznych, prowadzi do samodyscypliny i dobrowolnego dostosowania się do zwyczajów własnej rodziny, kraju czy narodu).

Wszelkie formy aktywności dziecka posiadają znamiona pracy, ponieważ w zabawie gromadzone są nowe doświadczenia oraz tworzone nowe jakości osobowości dziecięcej. Pracujące dziecko powinno otrzymać od dorosłego pomoc w postaci uszanowania jego godności, nieprzerywania aktywności, wskazówek, co do wykonywanej czynności. Lepsze zrozumienie i opanowanie danej czynności następuje dzięki analizie koniecznych ruchów (rozbiecie przebiegu działania na etapy), syntezie ruchów (ukazanie sekwencji i wzajemnych związków) oraz ich ekonomii (wskazanie na oszczędność w ich wykonywaniu). Potrzeba dokładności przejawia się we wczesnym dzieciństwie dążeniem do precyzyjnego wykonywania zaobserwowanych u dorosłych

czynności. Tendencja ta dotyczy nie tylko działania, w okresie późniejszym daje o sobie znać w skłonności do definiowania, precyzowania, stawiania pytań i wymagania dokładnych odpowiedzi.

Potrzeba samodoskonalenia określa, według M. Montessori, bardzo dobitnie cel ludzkiego życia. Mówi ona o udoskonalaniu samego siebie, wszystkich sytuacji życiowych oraz otoczenia przy maksymalnym wykorzystaniu indywidualnych zasobów wewnętrznych. Nie wystarcza sama myśl o sukcesie i zadowoleniu z niego, należy ustawicznie dążyć do szczęścia i powodzenia, dzieląc się z innymi i wspierając ich (Montessori, 1991; Sikorska, 2010).

Rysunek 3. Propozycje stymulowanie rozwoju inteligencji emocjonalnej w pedagogice Marii Montessori



(Opracowanie własne na podst.: Montessori, 1991; Helming, 1994)

Maria Montessori, formułując swoje idee pedagogiczne na przełomie XIX i XX wieku nie znała pojęcia inteligencji wielorakich. Jednak jej obserwacja dziecka, wiedza o jego rozwoju i genialna intuicja psychologiczna pozwoliły na stworzenie zasad pracy z rozwijającym się człowiekiem, którego nie powstydziliby się współcześni najbardziej nowoczesni edukatorzy.

5. Edukacja XXI wieku

Na zakończenie rozważań nad wyzwaniami dla współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej chciałabym wrócić do pytania zadanego na początku artykułu. Moim celem było odnalezienie argumentów przemawiających za sensownością integrowania się podejść edukacyjnych oraz czerpania z doświadczeń innych wizji szkoły. Szczególnie ważne jest to w przypadku mniej znanych, alternatywnych wobec powszechnych sposobów wychowywania i edukowania dzieci i młodzieży.

Dokonane w artykule zestawienie głównych idei pedagogiki M. Montessori z efektami współczesnych badań psychologicznych oraz koncepcjami na temat rozwoju człowieka pozwoliło na znalezienie wielu paraleli. Niezwykle ciekawym jest fakt, jak wiele zjawisk i prawidłowości dotyczących potrzeb dziecka i optymalnych dróg jego uczenia się opisała M. Montessori prawie 100 lat temu. Takich zjawisk, które zbadano, udowodniono ich istnienie i nazwano językiem nieco innym od pedagogicznego, ale w gruncie rzeczy mówiącym o tym samym. Podstawy naukowe pedagogiki montessoriańskiej zostały potwierdzone wiele lat po jej wdrożeniu w proces edukacyjny na całym świecie. Współczesne możliwości metodologiczne w zakresie nauk społecznych, szanse finansowe na prowadzenie badań na dużych grupach stwarzają okazję do uzyskania danych na temat skuteczności takich sposobów uczenia, które proponowała M. Montessori.

Odpowiadając więc na pytanie: Czy różne podejścia edukacyjne powinny się integrować? – należy stanowczo odpowiedzieć, że tak. Każdy badacz rozwoju człowieka jest wszak żywo zainteresowany poznaniem prawidłowości tego procesu. Każdy zaś, posiadając inną konfigurację indywidualną inteligencji wielorakich, może dostrzec i zaproponować inne podejście do stymulowania rozwoju dziecka. Jest to wielkie bogactwo zarówno wiedzy, jak i doświadczenia. I chyba nierozsądnie byłoby z niego nie korzystać.

Literatura przedmiotu

- Blum R. (2009), *Psychologia pozytywna w praktyce. 6 cnót głównych i 24 siły dające szczęście*, Klub Dla Ciebie, Warszawa.
- Czapiński J. (red.) (2005), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnocie człowieka*, PWN, Warszawa.
- Weston D.Ch., Weston M.S. (1998), *Co dzień mądrzejsze – 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Dennison P. (1985), *Brain-Gym*, VAK, Muenchen.
- Dyrda B. (2004), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*, Impuls, Kraków.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Gardner H. (2009), *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa.
- Grochulska-Stec J. (1995), *Poszerzenie granic możliwości edukacyjnych człowieka*, [w]: Feiner M. (red.), *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*, WOM, Kraków, s. 19-54.
- Hannaford C. (1995), *Zmyślne ruchy, które doskonalą umysł*, Polskie Towarzystwo Kinezylogów, Warszawa.
- Helming H. (1994), *Montessori – Paedagogik*, Herder, Muenchen-Wien.
- Kovalik S. (1989), *Teachers make the difference. Book for educators*, Dak Creek, Arizona.
- Shapiro L. (1999), *Jak wychować dziecko o wysokim EQ?*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Linley P.A., Joseph S. (red.) (2007), *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Montessori M. (1991), *Die Entdeckung des Kindes*, Herder, Freiburg.
- Montessori M. (1994), *Erziehung zum Mensche*, Fischer dtv, Frankfurt.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000), *Positive psychology: An Introduction*, „American Psychologist”, nr 55, s. 5-14.
- Sikorska I. (2010), *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Surma B. (2008), *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź.

- Surma B. (red.) (2009), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, Palatum, Łódź-Kraków,
- Suświłło M. (2004), *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Magdalena Grochowalska

Wokół (nie)zamierzonych skutków przemian w edukacji przedszkolnej

Wprowadzenie

Zmiany w edukacji – zależnie od kontekstu, z którego są postrzegane – mogą być różnie przez nauczycieli interpretowane. Wprowadzanie nowych rozwiązań wymaga niekiedy przewartościowania dotychczas stosowanego sposobu realizowanej praktyki pedagogicznej, a reakcja na proponowane zmiany może wyrażać zarówno zainteresowanie i zaangażowanie, jak i niechęć czy brak akceptacji. Doświadczenia związane z edukacją, zdobyte w trakcie pełnienia roli ucznia, a następnie pracy zawodowej, zajmowana pozycja zawodowa, a także posiadane cechy osobowościowe, z jednej strony gwarantują poczucie bezpieczeństwa, a z drugiej rodzą przyzwyczajenie do znanych schematów myślenia i działania, warunków pełnienia określonych ról społecznych. Stąd propozycja zmiany, niekiedy niezgodna z posiadanymi przekonaniami, może rodzić zjawiska nieoczekiwane, takie jak: konformizm, wycofywanie się, odrzucanie czy opór, które wynikają między innymi z obawy przed utratą stabilizacji lub z wątpliwości we własne kompetencje.

W refleksji nad edukacją przydatna staje się kategoria dyskursu, która pomaga identyfikować/kwestionować założenia leżące u podstaw praktyki pedagogicznej. Pozwala ona badaczowi uświadomić sobie, że zachodzące w instytucjach edukacyjnych zjawiska są wieloznaczne, nie zawsze obiektywne, oczywiste i konieczne pożądane. Badanie dyskursu służy zrozumieniu funkcji języka i działań pozajęzykowych w tworzeniu rzeczywistości społecznej, także tej kreowanej w sytuacji zmiany. Sposób

użycia języka w określonych kontekstach społecznych i kulturowych do opisu praktyki umożliwia poznanie znaczeń, które konstytuują określoną wizję edukacji. Dyskursywność, będąc jedną z cech pojęć używanych w edukacji, odsłania zatem ich niejednoznaczność oraz kontekstowość.

Celem prezentowanego tekstu jest poszukiwanie uzasadnienia dla wybranych konsekwencji, które w edukacji przedszkolnej mogą zostać wywołane wprowadzonymi zmianami. Zamiarem moim jest wydobyć wątków inspirujących do rozpoznawania możliwych sposobów funkcjonowania nauczycieli w zmianie. Pomimo iż kategoria zmiany edukacyjnej¹, problematyka jej wprowadzania, sposobów zachowania się w niej jednostki oraz mechanizmów nią sterujących jest w literaturze przedmiotu dobrze rozpoznana, to warto nadal przeszukiwać praktykę pedagogiczną w celu ujawniania być może nowych, a nie zawsze oczekiwanych, konsekwencji zmian.

W tekście koncentruję się wokół trzech zagadnień. Zaczynam od krótkiego omówienia istoty zmiany edukacyjnej oraz wskazania możliwego ujęcia problemów związanych z funkcjonowaniem nauczyciela w zmianie. Następnie pokrótce charakteryzuję zagadnienie dyskursu edukacyjnego towarzyszącego zmianie jako kontekstu, w którym ujawnia się wieloznaczność doświadczania rzeczywistości. Na tym tle przedstawiam wyniki badań własnych nad funkcjonowaniem nauczycielek przedszkola w zmianie. Rozważania buduję wokół tezy mówiącej, iż zmiany edukacyjne wywołują różnorodne skutki, w tym niezamierzone, uwidaczniające się w dyskursie o edukacji. Perspektywę interpretacyjną dla kategorii zmiany – widzianej w świetle aktów prawnych oraz oglądu nauczycielek – stanowić będzie kategoria „efektu odwrócenia” opisywana przez Raymonda Boudona (2008), czemu poświęcę ostatnią część tekstu.

1. Funkcje nauczyciela w zmieniającej się edukacji

Zmiana to typowe dla współczesności dynamiczne zjawisko, które jest również nieodłączną cechą edukacji. Badacze podkreślają, iż nie można jej wprowadzić decyzją biurokratyczną, a na-

¹ Zamiennie określanej zmianą oświatową (por.: M. Niezgoda [red.], 2011).

rzucana, traktowana jako obowiązek, a nie prawo do działania, budzi sprzeciw (Fullan, 1999; Hopkins, Ainscow i West, 1999). W edukacji strategia zmiany obejmuje nie tylko wdrażanie polityki władz oświatowych czy wybranych innowacji, ale także koncentrowanie się na stwarzaniu warunków do poprawy jakości uczenia się/nauczania. Zmiany często nie uwzględniają osobistych teorii, nastawień czy przekonań nauczycieli budowanych w codziennej praktyce, które w znacznym stopniu wyznaczają funkcjonowanie w świecie edukacji. Przekonania, implikując działania edukacyjne, równocześnie same nie podlegają szybkim przeobrażeniom, których zazwyczaj wymaga nowa sytuacja, a tym samym mogą stać się jedną z barier wprowadzania zmian w edukacji.

Kierunki zmian reformy wprowadzanej od roku 2009 w polskim systemie oświaty zostały – poza aktami prawnymi² – przedstawione między innymi w przewodniku MEN zatytułowanym: *Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego* (2010, www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011). Czytamy w nim, że wśród głównych celów założeń zmian w oświacie znajdują się te, które dotyczą bezpośrednio edukacji przedszkolnej. Są to:

- upowszechnienie wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat, w tym obowiązek rocznego przygotowania dla dzieci pięcioletnich, zakończonego diagnozą gotowości szkolnej;
- zapewnienie lepszego dostępu do edukacji najmłodszych dzieci przez obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego do lat 6 lat;
- reforma programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego ukierunkowana na precyzyjny opis efektów

² Założenie reformy przedstawiono w: Ustawa o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458); Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17); Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. Nr 89, poz. 730).

kształcenia na każdym etapie edukacyjnym, indywidualizację kształcenia (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 7).

Zmiany dotyczące edukacji dzieci pięcioletnich (od 1 IX 2011 r. obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego) oraz sześciioletnich (od 1 IX 2012 r. obowiązek szkolny) uznano za działania priorytetowe, zgodne między innymi ze Strategią Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013. Celem reformy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego jest

precyzyjny opis efektów kształcenia na każdym etapie edukacyjnym (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 24).

Kierunek pracy wskazuje *podstawa programowa wychowania przedszkolnego*³. Obowiązek jej realizowania od 1 IX 2009 r. mają wszystkie formy wychowania przedszkolnego, co gwarantuje

odpowiedni poziom wychowania przedszkolnego, w tym dobre przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole, a także zapewniający dzieciom równe warunki startu w zakresie ich dostępu do wiedzy (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 16).

Podstawa jest dokumentem obligującym nauczyciela do wykonania zadań mających zapewnić dziecku kończącemu edukację przedszkolną – bez względu na placówkę oświatową, do której uczęszczało – w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności określone osiągnięcia. Nauczyciel ma obowiązek przekazywać rodzicom – z początkiem roku szkolnego poprzedzającego pójście do szkoły – informacje o możliwościach rozwojowych dziecka oraz gotowości do podjęcia nauki w szkole, czyli przeprowadzać diagnozę (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 17).

W realizowaniu założonych celów reformy *klucza rolę przysnaje się nauczycielowi,*

...który indywidualizuje pracę z uczniem, wspiera go i doradza, zna swoich uczniów i potrafi im pomóc (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 8).

³ *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, z dnia 23 grudnia 2008r. Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.

Ponadto nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej uzyskali takie same prawa w zatrudnianiu zarówno w przedszkolach, jak i w klasach I-III, co ma spowodować „podniesienie jakości pracy z małym dzieckiem” w obu placówkach oraz

elastyczne zarządzanie zatrudnianiem nauczycieli w trakcie obniżenia wieku szkolnego (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 17).

Nauczyciele uzyskali pewien stopień autonomii, a pole wolności, które im zaproponowano, dotyczy wyboru programu, podręczników, metod i form pracy stosownie do możliwości i potrzeb dzieci. Równocześnie ponoszą odpowiedzialność za osiągnięcie przez dzieci wskazanych w podstawie programowej osiągnięć, co ma im ułatwić

sformułowanie podstawy programowej w języku wymagań, dzięki któremu (...) będą wiedzieć, czego mają nauczyć ... [podkr. MG] (www.men.gov.pl/promocja-i-informacja, dostęp: 15 VI 2011, s. 24).

Pomimo że przytoczony zapis dotyczy efektywności kształcenia w szkole, to w odniesieniu do edukacji przedszkolnej podstawa programowa także posiada precyzyjny opis wymagań. Obok treści programowych, pogrupowanych w piętnastu obszarach tematycznych, podstawa zawiera wskazówki na temat warunków pracy, a w nich proponowane proporcje podziału czasu w rozliczeniu tygodniowym, uzasadnienie celowości prowadzenia diagnozy przedszkolnej oraz wskazanie kierunków współpracy z rodzicami.

Rozwinięcie argumentacji przemawiającej za jasnym i konkretnym określeniem celów i treści edukacji przedszkolnej oraz opis warunków i sposobu ich realizacji znajdujemy w komentarzu do podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). Czytamy tam, że sposób opracowania podstawy wynikał ze zróżnicowania form wychowania przedszkolnego, w których dzieci powinny mieć zapewniony taki sam zakres edukacji. Jednocześnie warto zauważyć, że w komentarzu podkreśla się, iż

zakres kształcenia i wychowania określony w tym dokumencie musi [podkr. MG] być rozszerzany i konkretyzowany w autor-

skich programach wychowania przedszkolnego (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009, s. 26),

Autorzy natomiast będą zobligowani do określenia

w jakim stopniu przygotowany przez nich program rozszerza zakres wspomagania rozwoju umysłowego i edukacji przedszkolaków, w stosunku do tego, co zaleca podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009, s. 27).

Przyjęty w oświacie sposób wprowadzanych zmian ma charakter asymetryczny, MEN powołuje – choć po konsultacjach społecznych – przedszkola czy szkoły realizują. W wypowiedzi minister edukacji Katarzyny Hall, z dnia 10 maja 2009, dotyczącej przebiegu informowania o zmianach, czytamy, że

...do każdej rady pedagogicznej przyjdzie odpowiednio przygotowany pracownik systemu doskonalenia nauczycieli, w s k a z u j ą c [podkr. MG], co ma się zmienić w pracy szkół, gdzie szukać na ten temat informacji, jak się do tego przygotować (<http://katarzynahall.blogspot.com/search/label/6-latki>, dostęp: 2 IX 2011).

Procedura taka może przyczyniać się do tego, że nauczyciel źródło swojej wiedzy, koncepcji i decyzji widzi jako pochodzące z zewnątrz. Dodatkowo

technokratyczny i ograniczający autonomię czy twórczość nauczycieli (Śliwerski, 2009, s. 188)

sposób wprowadzania reformy oświatowej rodzi opór przed zmianą. Formalne zmiany nie uwzględniają również osobistych teorii uczenia się/nauczania czy przekonań posiadanych przez nauczycieli, których źródłem są przede wszystkim osobiste doświadczenia zdobyte w codziennej praktyce (Czerepaniak-Walczak, 2010). Wiedza ta – niejednokrotnie przedkładana ponad wiedzę zawodową – służy w przyszłości do wyjaśniania oraz projektowania sytuacji edukacyjnych (Klus-Stańska, 2010, s. 61-68).

Permanentność różnorodnych zmian, stan charakterystyczny dla polskiej oświaty (Krzychała, 2010a) – i nie tylko⁴ – wyzwala

⁴ Cytując fragment wypowiedzi K. Hall: „Trzeba zmieniać, gdyż świat idzie naprzód. Edukacja tylko musi za tym światem nadążyć. Codziennie wydawane są nowe książki, dokonywane są odkrycia naukowe, powstają nowe technologie. Chcemy, żeby nasze dzieci o tym wszystkim się uczyły. Dlatego co

wśród nauczycieli poczucie zagubienia, może również skłaniać do zniechęcenia. Zrozumienie przez nauczycieli potrzeby zmiany, poziom zaangażowania w nią, reformowania (lub nie) własnej praktyki wyznacza nowe działania. Jednak budowana i utrwalana przez wiele lat nauczycielska teoria pedagogiczna, implikująca rzeczywiste działania edukacyjne, nie podlega szybkiej zmianie. Zatem refleksyjność oraz krytyczność, pozwalające na właściwą ocenę zjawisk i ludzi, dostrzeganie wad i zalet, powinny być cechami niezbędnymi współczesnego nauczyciela, bowiem stanowią konieczny warunek motywacji do uczestniczenia w realizowanej zmianie. Nauczyciel, wprowadzając zmiany, powinien na wstępie znaleźć odpowiedź na pytania, dlaczego taki, a nie inny sposób postępowania wybiera, jakie konsekwencje – i w stosunku do kogo – zmiany mogą wywołać. Potrzeba pytania o zasadność własnej praktyki pedagogicznej akcentuje znaczenie autorefleksji, która może okazać się podstawą zmiany edukacyjnej. Zajmowanie własnego stanowiska, podejmowanie wysiłku kierowanego na zmianę, realizowanie działań poszerzających posiadane pole aktywności będą świadczą o tym, że nauczyciele, pomimo iż zmiana jest nadana odgórnie, wybierają aktywność pozwalającą „ograniczać swoją podległość” (za: Czerpaniak-Walczak, 2006, s. 36).

2. Dyskurs edukacyjny jako obraz działania w zmianie

Zmiana edukacyjna to jedno ze współczesnych zjawisk społecznych (Niezgoda, 2011). Odwołując się do koncepcji analizy zjawisk społecznych Michela Foucaulta (2002), rozpoznaniu poddawane są zarówno *e l e m e n t y d y s k u r s y w n e*, czyli praktyka komunikacyjna – to, co w języku wyrażone – jak i *e l e m e n t y n i e d y s k u r s y w n e*, czyli to, co w języku niewypowiedziane, a możliwe do odczytania. Badanie relacji między wskazanymi elementami, czyli – przyjmując za przedstawicielami krytycznej analizy dyskursu Normanem Faircloughem i Anną Duszak (2008) – posiadanymi kategoriami myślenia (wiedzą, wyobrażeniami, wartościami itp.) a innymi elementami

parę lat dyskusja o tym, jak i czego uczyć, jest bardzo potrzebna, dlatego większość krajów stale coś zmienia w edukacji”.

procesów i systemów społecznych (systemów ekonomicznych i politycznych, instytucji, organizacji, infrastruktur materialowych i technologicznych itp.) umożliwia ustalenie, jak kategorie myślowe ograniczają wolność jednostki, „blokując dostrzeganie tego, co mogłoby być” (Duszak, 2008, s. 10). Krytyczne badanie zmian społecznych, aby mogło być uznane za kompletne, powinno obejmować analizę dyskursu oraz relacji dyskursywne/niedyskursywne. Badanie dyskursu z szerszej perspektywy niż koncentrowanie się jedynie na występujących w nim zdarzeniach komunikacyjnych (van Dijk, 2001, s. 10), pozwala określić, w jaką teorię wpisane są działania społeczne, w jakie praktyki (np. kulturowe, polityczne) są uwikłane, jakie działania pozajęzykowe się w nich przejawiają. Przedmiot badań nie jest więc dany w bezpośrednim doświadczeniu, ale wytworzony w konkretnych ramach teoretycznych (Howarth, 2008, s. 209).

Złożoność dyskursu powoduje, że prowadzone analizy wzajemnie się przenikają, a w konsekwencji dąży się do funkcjonalnego powiązania struktury dyskursu z wyjaśnianiem społecznego i kulturowego kontekstu jego użycia. O złożoności dyskursu świadczą wymiary, które posiada, wiążące go z językiem (wymiar językowy), z wypowiedzią (wymiar komunikacyjny), z wiedzą i przekonaniami (wymiar poznawczy), z faktycznym użyciem języka (wymiar interakcyjny). W każdym z nich wyodrębnia się poziomy (np. lingwistyczny czy społeczny), jednostki oraz konstrukcje tworzące strukturę, a także formułuje się reguły i strategie użycia (van Dijk, 2001). Badacze proponują szersze, niezawężone do poziomu wybranej instytucji (np. szkoły), rozumienie terminu (Ollivier, 2010, s. 89-93). Wtedy kategoria ta wykorzystywana do opisu praktyki edukacyjnej – traktowanej jako złożony dyskurs – pozwala opisywać i wyjaśniać obecne w edukacji wątki społeczne, kulturowe, interakcyjne i poznawcze. Bowiem lokowanie edukacji w szerszym kontekście ujawnia nie tylko zmiany w samej praktyce – przy założeniu, że dyskurs funkcjonuje niezależnie od zmiany – lecz także w sposobie nazywania tej samej rzeczywistości (Ollivier, 2010, s. 89).

Wykorzystując kategorię dyskursu do opisu praktyki, można nie skupiać się na wyjaśnianiu obiektywnie istniejącej rzeczywistości, poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o skutki, jakie

wywołują podejmowane działania (tradycja pozytywistyczna), lecz dążyć do ujawnienia, zrozumienia i interpretowania znaczeń, które są w określonym kontekście – w tym wypadku, zmiany edukacyjnej – wytwarzane społecznie. Z punktu widzenia edukacji to właśnie kategoria dyskursu, jako zbioru tekstów powstałych w danym kontekście, stwarza nadzieję na rozpoznanie wzorów zachowań przyjętych za pożądane przez nauczyciela. Pozwala scharakteryzować założenia, uwarunkowania i ukryte wymiary społecznego procesu kształcenia na tyle, na ile przyjęta zostanie teza o subiektywizmie języka pedagogiki.

W nauczycielskich opisach praktyki edukacyjnej przykładem rozpoznania typów dyskursów edukacyjnych jest propozycja Beaty Zamorskiej (2010). Wyłonione przez Autorkę dyskursy zawierają wiedzę „o działaniu” oraz „w działaniu” rozumianą jako

niekwestionowana oczywistość, niewymagająca ustaleń ani uzasadnień, stosowaną bez słów jako praktyczne mistrzostwo (Zamorska, 2010, s. 370).

Przy dokonanym wyróżnieniu uwzględniono wybierane przez nauczycieli sposoby aktywności oraz cele, na które zorientowane są podejmowane przez nich działania. Typy dyskursów przypisano zrekonstruowanym czterem wzorcom orientacji nauczycieli wobec problemów szkolnych, zaś modele nauczyciela zostały metaforycznie nazwane jako: swojacy, umęczeni, metodyczni oraz mediując, a następnie umieszczono je w kontekstach społeczno-biograficznych. Cechy wyróżniające opisanych typów dyskursów edukacyjnych można przedstawić następująco:

- **Swojacy**: dyskurs współodczuwania „z” przynależnością i „dla” przynależności. Charakterystyczny dla miejsc, gdzie wszyscy nauczyciele mieszkają w tym samym środowisku lokalnym. W opisach praktyki dominują opowieści o codziennych zdarzeniach, a działania zakorzeniają się w systemie relacji społecznych, w społecznym kapitale. Nauczyciela wyróżnia bliskość wobec świata uczniów.
- **Umęczeni**: dyskurs wykazywania się dla przetrwania. Skoncentrowany na wielości doświadczanych przez nauczycieli trudności. Wielość problemów powoduje, że szkolna

codziennosc spozrzegana jest jako chaos. Nauczyciel czuje sie przytloczony, zagubiony, niemajacy poczucia sprawstwa.

- **M e t o d y c z n i :** dyskurs dzialania dla realizacji zadani. Cechuje go kolektywny porzadek, metodyczne dopracowanie stosowanych strategii dzialan w celu realizacji przyjetych zalozen programowych. Obowiazkiem nauczyciela jest troska o niedoswiadczonych uczniow, a takze podejmowanie za nich decyzji. Nauczyciel przez wpisanie w instytucjonalny wymiar szkoly czuje sie bezpieczny i pewny.
- **M e d i u j a c y :** dyskurs zaangazowania na rzecz zmiany. Skupiony na diagnozie roznorodnych sytuacji, w ktorych znajduja sie uczniowie, ich trudnosci, potrzeb i zainteresowan. Rezultatem sa mediacje miedzy formalnymi wymogami szkoly a indywidualnymi historiami uczniow.

W przestrzeni sprawstwa nauczycieli, ktorych cechuje wysoki poziom autonomii, refleksyjnosci oraz zaufania do wlasnych kompetencji, leza problemy uczniow, ktorym takze pozostawia sie decyzje i sprawstwo.

Obraz rzeczywistosci edukacyjnej wynika z ustalonych znaczen, ktore uzgadniane sa w nieustannie prowadzonych negocjacjach spolecznych. Nauczyciel nie zajmuje w nich pozycji biernego obserwatora, zawsze aktywnie uczestniczy w wybranym dyskursie, co powoduje, ze praktyka pedagogiczna zalezy od potrzeby rozumienia i interpretowania rzeczywistosci przez nauczyciela oraz posiadania przez niego swiadomosci znaczenia dokonywanych wyborow aksjologicznych i etycznych. A zatem, analiza dyskursu

moze przyczynic sie do identyfikacji zrodel hamowania zmiany w systemie edukacji (Klus-Stanska, 2010, s. 131).

3. Znaczenia nadawane przez nauczycielki przedszkola zmianie edukacyjnej – badania wlasne

Z jednej strony wielosc i roznorodnosc teorii dotyczacych nauczania, a z drugiej dyskursywnosc praktyki pedagogicznej, interpretacja tego, co i jak sie w niej dzieje, powoduje, ze edukacja nie powinna byc konfrontowana jedynie z wyobrazeniami

na jej temat, które projektują jakąś rzeczywistość, lecz – a może przede wszystkim – z językiem wypowiedzi podmiotów w niej uczestniczących. Rozpoznanie indywidualnych oczekiwań nauczycieli dotyczących funkcjonowania w zmianie można prowadzić z różnych perspektyw, na przykład poszukując przejawów zachowań zaangażowania na rzecz robienia czegoś nowego czy braku zainteresowania „realnymi czy pożądanymi efektami” (por. Śliwerski, 2008, s. 13-26).

Badania, z których prezentuję raport, umiejscowione są na gruncie podejścia interpretatywnego, umożliwiającego dostrzeżenie subiektywności przyjmowanych znaczeń (Klus-Stańska, 2010, 128-138). Przedmiotem badań uczyniłam wiedzę o zmianie edukacyjnej, sposoby jej definiowania przez osoby odpowiedzialne za jej wprowadzanie, czyli nauczycieli. Dane z wypowiedzi 28 nauczycielek przedszkola, uzyskane w trakcie niestandardyzowanych wywiadów – pozwalających na wydobywanie subiektywnego znaczenia przypisywanego przez badanych zdarzeniom i procesom (por. Krzychała, 2010b; Kubinowski, 2010) – zestawiałam z informacjami na temat zmian zawartymi w oficjalnych dokumentach. Dobór grupy był celowy, uwzględniał staż pracy w przedszkolu w przedziale 12-14 lat, co gwarantowało udział badanych w zmianach edukacyjnych na przestrzeni ostatnich lat. Wywiady obejmowały dwie części: pierwsza, wprowadzająca, skupiona była na refleksji nad miejscem edukacji przedszkolnej w systemie oświatowym, druga, zasadnicza, koncentrowała się na opisie funkcjonowania nauczycielek w zmianie, określeniu miejsca, gdzie w konstruowanym świecie społecznym umiejscawiają siebie i innych. Założyłam, że sposoby definiowania przemian zachodzących w edukacji przedszkolnej, wskazywania osób odpowiedzialnych za ich wprowadzanie, znaczenia im nadawane – a rozpoznawane w słowach, za pomocą których są opisywane – ujawniają zamierzone lub niezamierzone przez ustawodawcę sposoby funkcjonowania nauczycielek w zmianie. Podjęte badania nie służą ocenie tego, co w dyskursie dobre, a co złe, co prawdziwe i pożądane a co fałszywe i zbytne. Dlatego ich wyników nie będę analizowała wartościująco.

W celu określenia pól działania w zmianie wydobylam z wypowiedzi opisy zmian uznanych za istotne dla

edukacji przedszkolnej. Okazało się, że zasadnicze obszary zmian wymieniane przez ustawodawcę dostrzegały⁵ wszystkie nauczycielki, jednak waloryzowały ich znaczenie dla własnej praktyki. Opisując zmiany, w pierwszej kolejności odwoływały się do tego, co reforma oświaty wnosi nowego w działalność przedszkola, rozumianego jako instytucja i miejsce edukacji dziecka. Za takie uważały upowszechnienie edukacji przedszkolnej oraz obniżenie obowiązków szkolnego:

Mamy coraz mniej sześciolatków, a już niedługo nie będzie ich wcale. Przynajmniej dobrze, że pięciolatki mają już obowiązek. Kończymy pracę z dzieckiem pięcioletnim i do szkoły⁶.

W przedszkolu dzieci sześciolatnie uczą, pracują, bawią i wykonują różnorodne zadania. Co będą robić w szkole, czas pokaże? Komu potrzebna jest zmiana przedszkola na szkołę, czy rzeczywiście dzieciom?

Wątek rodzajów wprowadzonych zmian ujawnił obawy z nimi związane. Nauczycielki podkreśliły ograniczony zasięg upowszechniania, które w obowiązującej formie dotyczy tylko dzieci z jednej grupy wiekowej, pięciolatków. Natomiast duża liczba dzieci młodszych nadal nie będzie uczęszczać do przedszkola, czego powody dostrzegły przede wszystkim w braku miejsc w placówkach. Także sposób finansowania pobytu dziecka w przedszkolu, a szczególnie nowe zasady obliczania kosztów, uważały za *prawdopodobnie istotną, dla niektórych rodzin przeszkodę*. Wywiady zostały przeprowadzone po wynikach rekrutacji do przedszkoli, lecz jeszcze przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego 2011/2012 i wprowadzeniem nowej formy naliczania opłat. Doniesienia prasowe z pierwszych tygodni września, opisujące rozczarowanie rodziców, potwierdziły obawy badanych (Wojtkowska i Danilewicz, 2011, s. 32-34).

⁵ Przedstawiając analizę jakościową zebranych danych, chcąc uniknąć zbyt-
nich uogólnień, celowo użyłam czasu przeszłego, co pozwala „potraktować
zebrane fakty raczej, jak zdania o tym, co zostało zaobserwowane, zamiast
przypisywać ponadczasową prawdziwość temu, co jest zaledwie wynikiem
obserwacji prowadzonej w określonej sytuacji (Gutiérrez, Rogoff, 2010, s. 196).
Pomimo że cytowana uwaga dotyczy formułowania twierdzeń w badaniach
kulturowych, to – dla podkreślenia subiektywności języka wypowiedzi – może
odnosić się także do danych otrzymanych z niestandardyzowanego wywiadu.

⁶ Wszystkie cytaty pochodzące z wypowiedzi badanych zapisano kursywą.

Za priorytetową zmianę, znaczącą dla własnej praktyki, badane uważały reformę programową, bowiem to ona *bezpośrednio wyznacza nowe obowiązki dla nauczycieli*. Wszystkie odniosły się do zmienionej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zajmując przy tym dwa stanowiska, które można określić jako neutralne lub negujące. Żadna z badanych nie dostrzegała walorów wprowadzonego dokumentu. Przykładem są następujące wypowiedzi:

Realizujemy nowe podstawy. Szkoda, że się zmieniły, są inne od poprzednich, treści jeszcze bardziej szczegółowe. Na szczęście program, ten, co mamy wybrany, je porządkuje. Bo niby podobne cele, ale na nowo sformułowane. Piszą plany [miesięczne – MG] muszę się ich uczyć na nowo.

Najbardziej odczuwam zmianę podstaw. Są bardzo szczegółowe. Treści czasami aż dziwią, albo są wyraźnie zaniżone jak dla dziecka sześciolatniego, albo trudne do realizacji w ogóle z dziećmi w wieku przedszkolnym. Ale najbardziej mnie dziwi, i z tego, co wiem nie tylko mnie, to przypomnienie o podziale czasu. Mam przygotowanie zawodowe i takie, nie wiem, jak to nazwać, wtrącenia wydają się naprawdę zbędne. Złością, bo równie dobrze można by przypominać nauczycielom, że dzieciom należy pozostawić czas na odpoczynek.

W tworzonym przez nauczycielki dyskursie dotyczącym praktyki pedagogicznej ujawniają się nie tylko sposoby rozumienia zmiany, ale – a może przede wszystkim – emocje oraz przekonania z nią związane. Okazało się, że nauczycielki wartościowo oceniały swoje kompetencje potrzebne – ich zdaniem – do wprowadzania zmiany. Uważały, że odnośnie do kompetencji merytorycznych, wyznaczanych przez zakres posiadanej wiedzy, czują się gotowe na przyjęcie nowych praw i obowiązków, ponieważ, jak ujęła to jedna z badanych:

Nowe treści programowe tak naprawdę nie zmieniają niczego. Przecież dzieci się nie zmieniają, to znaczy chodzi mi o ich umiejętności, wiedzę, potrzeby w danym wieku. Cechy rozwojowe charakterystyczne dla wieku przedszkolnego pozostały te same, czyli ja nadal będę korzystać z wiedzy, którą posiadam.

Obawiały się, że posiadane przez nie kompetencje diagnostyczne oraz – jak same i mówią – *dydaktyczne* są zbyt niskie, aby sprostać nowym zadaniom, czego egzemplifikacją są słowa:

Wiadomo, jaka jest wartość prowadzonej przeze mnie diagnozy [poziomu rozwoju dziecka – MG]. Moja opinia musi być rzetelna, a żeby taką wydać nie wystarczy raz popatrzeć na dziecko. To bardzo trudne, organizować miejsce i czas dla jego aktywności, a równocześnie diagnozować. Potrzebuję czasu, dobrych narzędzi. Czasu nie mam, bo jak prowadzić na przykład obserwacje, gdy na sali jest dwadzieścioro dzieci. A narzędzia? Dostajemy wciąż nowe, czy lepsze od poprzednich, nie wiem. Zanim je poznam już powinnam mieć wyniki.

Podobno treści programowe to minimum, wiem, że powinnam zaproponować program pracy z dziećmi słabszymi, ale też mieć propozycje dla tych zdolnych. Przy takiej organizacji pracy, jaka jest w przedszkolu, jest to prawie zadanie niewykonalne dla mnie. Ciekawa jestem, ilu nauczycieli w szkole uwzględni te różnice w klasie pierwszej?

Dla rozpoznania tego, co ugruntowuje działania, poszukiwano źródeł, które nauczycielki uznawały za przyczyny wybieranego sposobu działania w zmianie. Wypowiedzi wskazują, że przede wszystkim upatrywały przyczyn swojego postępowania w czynnikach zewnętrznych w stosunku do własnej osoby. Za takie uznały: *ciągłe nowe przychodzące dokumenty z kuratorium; rozporządzenia ministerstwa; zarządzenia nadzoru; wytyczne dyrektorki, która najpierw sama dostaje polecenia, a potem nam je przekazuje oraz zewnętrzne przepisy* [bliżej nieokreślane – MG]. Nieliczne nauczycielki odwoływały się do czynników wewnętrznych, za które uznano posiadanie własnych przekonań, doświadczeń. Ta grupa badanych – co warto podkreślić – wyraźnie akcentowała znaczenie uprzednio *wypracowanych u siebie, rozwiniętych już kompetencji*. Nauczycielki, zachowując stałość swoich działań, pracują zgodnie ze wzorem nabytym w toku wieloletniej praktyki pedagogicznej, która pozwoliła im na zgromadzenie takich, a nie innych wzorów postępowania. Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, z przypisywanymi im normami zachowań, sposobem wyjaśniania rzeczywistości, przeżywanymi emocjami, tak silnie określają sposób bycia w roli zawodowej, a w niej schematy organizowania procesu edukacyjnego, że nauczyciele przejawiają podobne, czasami wręcz identyczne, wzory zachowań w całkowicie różnych kontekstach działania. Opisywane zachowania niekiedy przeczą posiadaniu przez badane rozwiniętych kompetencji

krytycznych, a takich można by się spodziewać uwzględniając staż pracy. Formułowane w ten sposób opinie potwierdzają wyniki badań nad uwarunkowaniami krytycznej autorefleksji nauczycieli przeprowadzonych przez I. Czaję-Chudybę (2009). Okazało się, że nieliczne z badanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej określają siebie jako osoby krytyczne, a najczęstsze powody hamujące tę postawę to: strach przed dezaprobatą otoczenia, brak odwagi i wiary we własne możliwości oraz społeczna norma nacisku i dostosowania się. Natomiast do czynników wspierających krytycyzm badane zaliczyły: wiedzę na temat danego zagadnienia i przyjazne nastawienie otoczenia. Oznaczać to może, że również nauczycielki przedszkola, pomimo zajmowanej pozycji zawodowej, wyznaczonej stopniami awansu, nie odczuwają potrzeby krytycznej samooceny własnej praktyki pedagogicznej.

Nauczycielki wskazały różne źródła pochodzenia wiedzy, do których sięgają, poszukując informacji na temat zmieniających się sposobów pracy z dziećmi. Wśród tych badanych, które poruszyły ten wątek, a była ich blisko połowa, najczęściej wskazywano na wiedzę wyniesioną z warsztatów, szkoleń, w których uczestniczyły. Na drugim miejscu podkreślały znaczenie dostępu do publikacji, proponujących opisy sposobu postępowania w sytuacji uznawanej za nową. Poszukiwały głównie informacji dotyczących przeprowadzania diagnozy rozwoju dziecka, a mówiąc słowami jednej z nauczycielek:

Najlepiej jak możemy dostać konkretne narzędzie do diagnozy. Oczywiście, że robimy to od lat, ale teraz to jest dziecko młodsze i przynajmniej jak na razie, od tego, co stwierdzimy, zależy decyzja rodziców [o posłaniu dziecka do szkoły – MG].

Wskazując różnorodne, lecz najczęściej wykorzystywane publikacje, szczegółowo wymieniały poszukiwane treści. Formułowane w ten sposób wypowiedzi można odnieść do dwóch typów opracowań, a mianowicie do takich, w których treść odpowiada zarządzaniu wiedzą czytelnika oraz tych, które prezentują podejście interpretatywne (Sławińska, 2010). Pierwsze z wymienionych, w których wiedza pochodzi z zewnątrz, jest czyjaś – niekoniecznie autora – zwalniają czytelnika z trudu interpretacji, a w konsekwencji z odpowiedzialności za podjęte

działania. Publikacje te doskonale wpisują się w nurt poradnikowy, popularny współcześnie nie tylko w pedagogice, którego cechą wyróżniającą jest szablonowość i perswazyjność, a celem pomóc czytelnikowi w rozwiązaniu problemu (Gdula, 2009). Publikacje o podejściu interpretatywnym nie zawężają proponowanej wersji oglądu świata do jednej – uznawanej za najlepszą – wiedzy o rzeczywistości, sposobach jej poznawania oraz działania w niej. W miejsce decydowania o wiedzy, umiejętnościach czy kompetencjach czytelnika pozostawiają mu przestrzeń na subiektywne kreowanie zdarzeń edukacyjnych.

W języku wypowiedzi nauczycielek ujawniły się również motywy, które skłaniały je do takiego, a nie innego sposobu postępowania w zmianie. Przede wszystkim okazało się, że poszukując uzasadnienia dla własnej aktywności zawodowej, w czasie trwania zmian nie odwoływały się do żadnych norm grupowych przyjętych na terenie przedszkola, a jedynie dwie badane zwróciły uwagę na znaczenie rozmów z innymi nauczycielkami. Natomiast obszernie rozwijane były dwa wątki. Pierwszy z nich dotyczył gromadzenia informacji o tym, *co nowego trzeba zrobić z dostępnych na terenie przedszkola wewnętrznych przepisów; ustaleń wypracowanych wspólnie z dyrektorką i radą pedagogiczną*. Jako drugie źródło regulacji wyznaczające praktykę wskazywały zewnętrzne rozporządzenia, których autorem było kuratorium oświaty. Jedynym dokumentem opracowanym przez ministerstwo, a wymienianym przez nauczycielki jako obligującym je do określonych działań, były podstawy programowe. Stanowisko to obrazuje wypowiedź jednej z badanych: *postępowanie zgodnie z normami i standardami wskazanymi w programie, a w zasadzie w podstawie programowej zapewnia mi poczucie, że niczego nie pominęłam*. Sposoby argumentowania wybieranych działań mogą oznaczać, że badane nie tworzyły wspólnoty z innymi nauczycielkami przedszkola, lecz wykazały zaufanie do instytucji jako gwaranta słuszności podejmowanych decyzji. To przeniesienie odpowiedzialności zwalnia z potrzeby zastanawiania się, refleksyjności, krytycyzmu, podejmowania niepopularnych decyzji.

Odnosząc wypowiedzi nauczycielek do opisu funkcjonowania wspólnot na terenie szkoły można zastanawiać się, czy to inny sposób organizacji pracy – odmienny niż w szkole – miał

związek z „niezawiazywaniem” się wspólnot (por.: Zamorska, 2010). Pomimo że sądy mają charakter indywidualny i subiektywny, wyrażane jednak w kontekście instytucji edukacyjnej tworzą określone normy grupowe, które stają się zbiorem przekonań na temat własnej grupy, zestawem sądów definiujących grupę (Crisp, Turner, 2009, s. 154-155). Przekonania indywidualne nie muszą być tożsame z normami grupowymi, które zakładają, co nauczycielowi wypada lub nie wypada robić, myśleć, mówić na terenie instytucji. Równocześnie nauczyciel może odczuwać brak kompetencji do zmieniania własnej praktyki, prawodawcę czy instytucję obdarza więc całkowitym zaufaniem, przyjmując, że jest ona wystarczającym gwarantem powodzenia zmiany.

4. Efekt odwrócenia jako zjawisko społeczne

Odślonięcie subiektywnych nastawień nauczycielek wobec zmian formalnie wprowadzanych w edukacji przedszkolnej umożliwia poznanie znaczenia im przypisywanego. Z jednej strony można oczekiwać – przywołując słowa Marii Czerepaniak-Walczak (2006, s. 130) – że

w nowej sytuacji podmiot jest przekonany o słuszności decyzji o konieczności i możliwości realizacji zadań oraz dostrzega szansę powodzenia.

Z drugiej strony natomiast obawa, iż nie sprostą się nowym zadaniom, obowiązkom może budzić niechęć czy uprzedzenia do zmiany, może także powodować zgłaszanie roszczeń, wyzwalając zachowania, które mogły być nieprzewidziane przez prawodawcę.

Teoretyczną inspirację analizy znaczeń nadawanych przemianom w edukacji przedszkolnej – widzianych w kontekście założeń reformy oświatowej jako zmiany społecznej – jest kategoria „efektu odwrócenia” wprowadzona przez socjologa R. Boudona (2008). Autor przyjmuje, że jest

to struktura wyznaczająca (w sposób mniej lub bardziej przeźroczysty i ostateczny, zależnie od poszczególnych przypadków) przymus, pod którym działają jednostki (Boudon, 2008, s. 7).

Uszczegóławiając definicję, dodaje, iż mechanizmy odwrotne, będąc ważnym elementem w procesie zmiany społecznej, wywołują głównie, choć nie tylko, skutki niepożądane, które dotyczą

efektów indywidualnych i zbiorowych wynikających z zestawienia jednostkowych zachowań indywidualnych, chociaż nie są one wpisane w cele, do których dążą osoby działające (Boudon, 2008, s. 16).

Istotną właściwością efektu odwrócenia jest to, iż obok niedogodności wytworzone zjawisko niezamierzone może być również odczuwane jako korzyści (Boudon, 2008, s. 17). Należy dodać, że różny jest zasięg działania efektu odwrócenia, bowiem – cytując Autora –

w pewnych przypadkach skutki są pozytywne albo negatywne dla całości społeczeństw, a w innych – jedynie dla niektórych spośród ich członków (Boudon, 2008, s. 17),

ale zawsze są konsekwencją działania, wpływów indywidualnych. Podsumowując –

z niezamierzonymi skutkami mamy do czynienia wtedy, kiedy co najmniej dwie osoby zmierzają do precyzyjnie określonego celu i osiągają stan rzeczy, do jakiego nie dążyły, a który może być niepożądany z punktu widzenia co najmniej jednej z nich (Boudon, 2008, s. 29).

„Efektu odwrócenia” można unikać, jednak dla jednostki zawsze jest to związane z nieprzyjemnymi konsekwencjami. Boudon, analizując potencjalne koszty tego działania, wskazuje dwa podstawowe powody, dla których zjawisko to jest raczej utrzymywane. Są to mianowicie: zbyt wysoki koszt wyeliminowania skutków ubocznych oraz niekorzystne osłabienie efektów pożądanых przez jednostkę lub przez grupę (Boudon, 2008, s. 11).

Relacje między niezamierzonymi skutkami a zmianą społeczną Autor identyfikuje w wielu dziedzinach funkcjonowania społeczeństwa, ilustrując je między innymi przykładami z socjologii edukacji. I tak, okazało się, że w społeczeństwach rozwiniętych powodem kryzysu systemu kształcenia, zwątpienia w celowość systemów edukacji jest akumulacja efektów zewnętrznych będących wynikiem rozwoju szkolnictwa – między innymi rozczarowania wykształceniem w zestawieniu z przypisywanymi mu

zaletami – przy równoczesnym dostrzeganiu skutków pozytywnych tego procesu (Boudon, 2008, s. 32-49). Także mechanizmy zastosowane dla selekcji i kontroli naboru na studia wyższe (przy porównaniu systemu amerykańskiego i francuskiego) – będące powodem między innymi wzrostu liczby studentów na kierunkach humanistycznych, filologicznych i ścisłych – przyczyniały się w większym stopniu do reprodukcji systemu edukacji niż służyły strukturom ekonomicznym (Boudon, 2008, s. 76-88).

Uwzględniając uwagi Boudona dotyczące użyteczności wypracowanych sposobów analizy zmiany społecznej, należy przyjąć, że

nie może być przenoszona [sposób analizy – MG] bez zastrzeżeń z modeli opracowanych w jednych dyscyplinach naukowych do innych dziedzin (Boudon, 2008, s. 72).

W dalszej części tekstu spróbujemy zatem rozpoznać w zmieniającej się edukacji przedszkolnej symptomy „efektu odwrócenia”, mając na uwadze, że zachodzące zmiany w praktyce zawsze wprowadzane są przez

działającą jednostkę z jej specyficznymi możliwościami, intencjami oraz racjonalnością (Boudon, 2008, s. 72).

5. Efekt odwrócenia jako perspektywa oglądu praktyki w sytuacji zmiany edukacyjnej

Kategoria „efektu odwrócenia” może pomóc rozpoznać obszary, w których zmiany planowo powinny zachodzić, a w których mogą się pojawić, pomimo że wcześniej nie zostały przewidziane oraz jaki charakter owe zmiany przybierają, na ile są pożądanym/niepożądanym rezultatem reformowania edukacji. Efekt odwrócenia w edukacji szkolnej tropi Maria Dudzikowa (2010, s. 383-389), która – odwołując się do wyników badań empirycznych – uzasadnia, jak to się stało, że działania kolejnych twórców reformy wciąż wpisują się w strategię „być może chciało dobrze, ale niejednokrotnie wyszło... jak zwykle...”. Autorka nieprzewidziane, niezaplanowane, niekiedy przeciwstawne skutki zmian rozpoznaje między innymi w uzgodnionym

i ujednoliconym światopoglądowo wychowaniu, w funkcjonowaniu gimnazjów, jako szkół wyrównujących szanse edukacyjne, w działaniu świetlic szkolnych czy wreszcie w priorytetowym traktowaniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej. Spróbujmy zatem spojrzeć na zmiany w edukacji przedszkolnej przez pryzmat nauczycielskich opisów funkcjonowania w zmianie, poszukując w niej niezamierzonych skutków podejmowanych działań.

Rozważając zmiany związane z upowszechnieniem wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3-5 lat – celem z założenia pozytywnie waloryzowanym – badane nauczycielki miały ambiwalentne odczucia. Poza docenianiem wprowadzenia obowiązku edukacyjnego dla dzieci pięcioletnich obawiały się o możliwość zrealizowania przyjętych przez autorów reformy założeń. Swoje obawy odnosiły do możliwości przyjmowania do przedszkoli dzieci młodszych niż 3-letnich, w sytuacji, gdy pozwalają na to warunki rekrutacyjne. Konieczność modyfikowania własnej praktyki pedagogicznej (*Dziecku, tak naprawdę, w wieku poniemowlęcym, trzeba zaproponować jeszcze inne formy i metody pracy*), odczuwana w tym przypadku jako przymus – co możemy uznać za egzemplifikację „efektu odwrócenia” – wzbudza u osób odpowiedzialnych za realizację przyjętego celu negatywne odczucia i niepokój. Ponadto badane zastanawiały się nad możliwościami finansowania (rodzice czy gmina) prawdopodobnych zmian organizacyjnych w funkcjonowaniu placówki.

Na stronie internetowej MEN wyraźnie przedstawiona jest dynamika wzrostu miejsc w przedszkolach. W zakładce *Przedszkola* (uaktualnienie: 29 sierpnia 2011) – odpowiadając na pytanie, dlaczego warto, aby dzieci korzystały z edukacji przedszkolnej – ministerstwo wskazuje dwie przyczyny, mianowicie:

Pierwsze lata życia dziecka to złoty okres w jego rozwoju. Dlatego działania edukacyjne, pobudzanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka, przynoszą najlepsze rezultaty w tym właśnie czasie. Jest to także najlepszy okres na zapobieganie ewentualnym późniejszym trudnościom w nauce – na niwelowanie dysharmonii i zaburzeń rozwojowych, wyrównywanie zaniedbań środowiskowych (http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=254&Itemid=317).

Szczególnie szeroko rozbudowany jest wątek dotyczący wzrostu wskaźników upowszechnienia edukacji przedszkolnej jako priorytetowego działania ministerstwa. Także wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, szczególnie z obszarów wiejskich to jeden z głównych celów działań rządu w zakresie modernizacji edukacji. Od samorządów lokalnych

oczekuje się efektywnego prowadzenia finansowania edukacji oraz umiejętnego dostosowywania polskiej szkoły do lokalnych możliwości i potrzeb

a równocześnie zapowiada się

udzielenie przez budżet państwa finansowego wsparcia gminom w realizacji zadań z zakresu wychowania przedszkolnego. Proponowane jest objęcie dofinansowaniem budżetów gmin (w formie subwencji oświatowej) na edukację dzieci 4-letnich i 5-letnich towarzyszące daniu 4-latkom prawa do podejmowania edukacji przedszkolnej.

Zestawienie tej deklaracji z informacjami pojawiającymi się w mediach w pierwszych dniach września pokazuje nietrafność, przynajmniej w odniesieniu do niektórych gmin, przyjętych założeń. Fakt ten ostatnio został zauważony przez minister K. Hall, która – w obawie przed nieposiadaniem przez szkoły odpowiednich warunków materialnych na przyjęcie dziecka 6-letniego – rozważa, w roku szkolnym 2012/2013, rozłożenie obowiązku szkolnego na dwa lata⁷ [24 listopada 2011 ukazała się informacja o przeniesieniu obowiązku szkolnego na rok 2014, strona MEN, przyp. red.]. Podobny skutek może zatem przynieść deklaracja finansowego wsparcia przedszkoli.

Uwagę zwraca stanowisko nauczycielek dotyczące wykorzystania w pracy wychowawczo-dydaktycznej podstawy programowej. W założeniach reformy, nauczyciel realizując nową podstawę programową, musi wzbogacać i pogłębiać treści programowe, dostosowując je do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci. Może dowolnie wybierać metody i formy pracy (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). Deklaracje nauczycielek dotyczące wykorzystania treści podstawy –

⁷ <http://katarzynahall.blogspot.com/search/label/6-latki> (dostęp dnia 17 IX 2011 r.)

przypomnijmy, że wywołujących wśród badanych neutralne lub negatywne stanowisko – prowokują do postawienia pytania: Jak często korzystały z tej możliwości? Tworzenie indywidualnego programu, dostosowanego do możliwości i potrzeb każdego dziecka, jest trudne dla nauczycieli, ale możliwe. Ocenianie zakresu

umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego,

wskazanego w podstawie jako *zbyt obszernego; wręcz technokratycznego; o niejasnych kryteriach doboru i nieprecyzyjnym języku* powoduje odchodzenie od rzeczywistego, indywidualnego rozwijania dziecięcych umiejętności na rzecz powierzchowności w realizacji treści podstawowych. Podstawy programowe zostały stworzone z myślą o ujednoliceniu pracy wychowawczo-dydaktycznej we wszystkich formach wychowania przedszkolnego, wskazując cele edukacji przedszkolnej. Tymczasem obszerny zakres treści, wyraźnie normatywny charakter, przypominający założenie, że istnieje niekwestionowana rzeczywistość dydaktyczna (Klus-Stańska, 2010, s. 42-45), zamiast ukierunkowywać działania edukacyjne, ogranicza aktywność nauczycieli, stając się dla nich szczególnie formą ukrytego przymusu. Niektóre z podejmowanych działań jednostkowych nie odpowiadają przyjętym celom, bowiem nie służą deklarowanemu „wspomaganiu rozwoju”, co oznacza – używając terminologii Boudona – efekt odwrotny niż zakładano.

Negatywne odczucia związane z realizacją podstawy programowej dotyczą także propozycji prowadzenia obserwacji pedagogicznych w celu diagnozowania możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci. Odczucia te nie wynikały z bagatelizowania wartości diagnozy, lecz były związane z warunkami organizacyjnymi jej prowadzenia. Nauczycielki sygnalizowały obawy związane z odpowiedzialnością za rzetelnie postawianą diagnozę, która wymaga, ich zdaniem, odmiennej – niż aktualnie przyjęta w przedszkolach – organizacji pracy. Z jednej strony chętnie przeniosłyby odpowiedzialność za jej wykonanie na kogoś innego (np. psychologa, logopedę), z drugiej dostrzegały możliwość reorganizacji dnia pracy z dziećmi tak, aby przeprowadzenie

obserwacji było możliwe. Warto podkreślić, iż – pomimo że nie zawsze widziały potrzebę zmieniania praktyki pedagogicznej – podjęły próby poszukiwania optymalnych zmian organizacyjnych, co oceniać można jako pożądany skutek zmian. Jak same mówiły: *Są takie chwile w ciągu dnia, kiedy mogłabym inaczej zorganizować aktywność dzieci. Może wtedy łatwiej byłoby mi prowadzić obserwację.* Tego typu deklaracje mogą doprowadzić do zmiany realizowanego od wielu lat, tego samego schematu organizacji pobytu dziecka w przedszkolu. Wpisują się więc w powszechnie przyjmowaną opinię (por.: Dudzikowa, 2009, s. 166-167), iż zmiana powinna wynikać z działań i potrzeb samej placówki edukacyjnej.

Tymczasem w komunikacie MEN do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli (uaktualnienie: 18 listopada 2010) poświęconym diagnozie przedszkolnej czytamy

zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji [dwukrotnie w ciągu roku – MGJ].

A dalej odnajdujemy informację, co ma być zamierzonym efektem zmiany:

w oparciu o zgromadzone wyniki diagnozy przedszkolnej nauczyciel przedszkola ma opracować i zrealizować indywidualny dla każdego dziecka program wspomagania i korygowania jego rozwoju.

Ostatnio nauczyciel przedszkola spostrzegany jest nawet jako „lekarz pierwszego kontaktu”⁸, który podąża za dzieckiem, odpowiadając na jego potrzeby, możliwości i zainteresowania, świadomie kreuje indywidualną ofertę edukacyjną, planując ją wraz z rodzicami. Badane nauczycielki, wypowiadając się na temat zasadności przeprowadzania diagnozy w przyjętej formie, wyraźnie wskazywały na odczuwany przymus. Cel, który przed nimi postawiono, jest niewątpliwie istotny, lecz widoczny jest także brak konsekwencji w poziomie i formach aktywności proponowanych dziecku jeszcze podczas pobytu w przedszkolu.

⁸ <http://katarzynahall.blogspot.com/search/label/przedszkole> (dostęp dnia 11 VIII 2011).

Nie wzbudza zainteresowania rzeczywista wiedza, poziom rozwoju umiejętności, posiadane zainteresowania, a obowiązujące plany miesięczne wyraźnie zorientowane są „na program”, a nie „na dziecko” (por. Brzezińska, 2008).

W analizie skutków zmiany jednym z najistotniejszych zagadnień jest badanie zachowań jednostek, które przyjmując rolę „aktorów społecznych” (Boudoun, 2008, s. 74), są odpowiedzialne za zmianę. W przypadku reformy edukacji są nimi nauczyciele. I tak, w stanowisku nauczycielek, dotyczącym ich wiodącej roli w realizacji zmiany, zarysowuje się kolejny niezamierzony – i zapewne niepożądany – skutek reformowania edukacji przedszkolnej. Otóż żadna z badanych nie dostrzegała własnej kluczowej roli w realizowaniu założonych celów reformy. Zamiast podejmować aktywność na rzecz zmiany, chcą postępować zgodnie z zamierzeniami ustawodawcy, czego efektem jest dostosowanie praktyki do zadekretowanych zmian. Odczucia badanych wpisują się w tezę Stanisława Dylaka (2009, s. 46), iż

nauczycielom niższych szczebli systemu oświatowego wielu odmawia prawa do „tworzenia” własnej metodologii nauczania. Mają stosować wzory, a nie je wytwarzać.

Wieloletnie stosowanie praktyki opartej na korzystaniu z przykładowych programów⁹ i propozycji metodycznych może skutkować brakiem potrzeby samodzielnego kreowania procesu edukacyjnego. Tym bardziej że, jak przewidywał cytowany Autor, nowa obowiązująca podstawa programowa ma bardziej charakter instrukcji niż przewodnika.

Na koniec warto zaznaczyć, że jedną z przyczyn braku krytycyzmu w stosunku do własnej praktyki jest nieposiadanie dostatecznych, czyli argumentujących potrzebę podejmowania nowych działań, informacji o zmianie (por. Czaja-Chudyba, 2009). Badane nauczycielki dużym zaufaniem obdarzały instytucje, co może tłumaczyć bezwolne przyjmowanie proponowanych rozwiązań. Jednak wykonywanie zawodu nauczyciela należy do tego typu pracy, w której postępowanie według przyjętych kanonów formalnych, z zastosowaniem struktury czynności

⁹ W wyniku reformy edukacji z roku 1999 w wychowaniu przedszkolnym funkcjonowało wiele programów nauczania wpisanych na listę MEN.

wykonywanych w określonym porządku, skrupulatne wykonywanie wcześniej zaplanowanych działań jest bezużyteczne, a rzeczywista struktura czynność kształtuje się w toku działania (Kwiatkowska, 2008). Odczytując w tym kontekście zebrane wypowiedzi, można zastanawiać się, czy w odniesieniu do nauczycielek działania reformatorskie prowadzą do „emancypacji przez edukację” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 32), czy podejmą one trud rozpoznania, dlaczego odczuwają przymus, co mogą i czy mogą coś zrobić, aby neutralizować to odczucie?

Konkluzje

Utrwalone sposoby działania, uznawane sądy i oczekiwania, sytuowanie własnej praktyki edukacyjnej w określonych schematach organizacyjnych i ideologicznych – nie podlegając procesowi zmiany – może wyznaczać pracę pedagogów. Prawa i obowiązki nadawane nauczycielom w wyniku zmiany edukacyjnej są przyjmowane jako konieczne do wypełnienia obowiązki, nie wyzwalają inicjatywy. Zmiany zaprojektowane oraz wprowadzane administracyjnie są rodzajem presji wywieranej na instytucji edukacyjnej, a odmiennosc miejsc, grup społecznych, w których są wprowadzane powodują, że nie można mówić o ich jednorodności.

Przedstawione refleksje nauczycielek pozwalają przypuszczać, że niektóre ze zmian zachodzących w edukacji przedszkolnej przypominają „wciskanie kitu” rozpoznawane w polskiej edukacji przez M. Dudzikową (2009). Zjawisko, którego cechą jest obojętność tego, kto „kit wciska”, na to jak się sprawy faktycznie mają – opisane przez H. G. Frankfurta – autorka uważa za

dodatkową przeszkodę w upowszechnianiu idei wielostronnego kształcenia przez tych, którzy głoszą, mówią/udają/pozorują, że jej i podobnym prorozwojowym ideom służą (Dudzikowa, 2009, s. 159).

Szczególny rodzaj „kitu” tzw. „cyelowany” odnosi „do retoryki urzędniczych wytworów resortu edukacji” (Dudzikowa, 2009, s. 174). Zalicza także do tej kategorii wypowiedzi ministerstwa dotyczące „radosnej” czy „przyjaznej” szkoły, które

powstały w odpowiedzi na program „Radosna szkoła”¹⁰, będący ważną częścią zmian w polskiej edukacji. Zestawienie deklarowanego w obowiązującej podstawie programowej wspomagania rozwoju dzieci – czyli zgodnie z psychologią rozwojową proponowanie działań mieszczących się w strefie najbliższego rozwoju dziecka – z wykazem umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego, zamieszczonym także w tym dokumencie, przypomina brak troski o prawdę. Próba dostosowania propozycji edukacyjnych do programowych wytycznych prowadzi do odrzucenia zasady zindywidualizowanego podejścia do dziecka deklarowanego przez MEN jako cecha „przyjaznej” edukacji.

Odpowiadając na pytanie postawione we wstępie, o niezamierzone skutki zmian w edukacji przedszkolnej, warto podkreślić, że źródło zmian oceniane jako zewnętrzne powoduje, że nie wszyscy są zaangażowani w proces zmiany, bowiem koncepcja zmieniania edukacji opracowana odgórnie, a realizowana oddolnie, skłania do przesunięcia odpowiedzialności za skutki działań. Zmiana nie nastąpi bez podjęcia nowego dyskursu, ten zaś trzeba zbudować, a nie oczekiwać na jego pojawienie się.

Dla projektowania edukacji badanie praktyki społecznej, w tym przekonań nauczycieli, może pomóc rozpoznać przyczyny niepowodzenia zmiany, odsłonić jej nowe aspekty. Warto zauważyć, że człowiek zachowuje opór przed zmianą własnych poglądów, co zdecydowanie utrudnia podjęcie działań na rzecz zmiany. Nawet wtedy, gdy dane kształtujące przekonania, także obawy przed zmianą, tracą swoją wiarygodność występuje zjawisko samospełniającego się proroctwa (por.: Aronson, Wilson i Alert, 1997, s. 143), które odpowiada za to, że jednostka – mimo występowania skutków odmiennych od zamierzonych – zachowuje się nadal w sposób zgodny z wyjściowymi oczekiwaniami.

Nauczyciele nie dostrzegają potrzeby nowych działań, które mają zapewnić „lepsze” funkcjonowanie w zmianie. Posiadając rozległą wiedzę o istocie, dynamice dziecięcego rozwoju, o metodach, strategiach pracy oraz wykazując umiejętności, które pozwalają wspierać dziecko w uczeniu się, czują opór przed podporządkowaniem własnej praktyki zewnętrznym regulacjom, formalnym

¹⁰ Opis programu dostępny na stronie internetowej MEN.

nakazom. Ponadto nieustająco zmieniająca się polska rzeczywistość edukacyjna obliguje nie tylko do ciągłego zadawania sobie pytań, sceptycyzmu wobec przyjmowanych interpretacji, ale także powoduje zagubienie, niechęć czy obojętność. W tym kontekście wymowne stają się słowa S. Dylaka (2009, s. 48), który przy okazji refleksji nad przemieszczeniem funkcji szkoły stwierdził:

Potrzeba sensu własnej aktywności należy (...) do podstawowych potrzeb ludzkich.

Literatura przedmiotu

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] Filipiak E. (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz, 35-49.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009), *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
- Czaja-Chudyba I. (2009), *Podmiotowe uwarunkowania krytycznej autorefleksji nauczycieli edukacji początkowej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, Wydawnictwo Oddziału PAN, Kraków, t. LXII, s. 125-133.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk, t. 5, s. 93-112.
- Dudzikowa M. (2009), *O wciskaniu kitu i rozplenianiu się banału w pedagogicznym dyskursie*, [w:] Bogaj A., Kwiatkowska H. (red.), *Życie i dzieło z ideą wielostronności w tle*, IBE, Warszawa, s. 157-187.
- Dudzikowa M. (2010), „Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością...”, [w:] Dudzikowa M., Wawrzyniak-

- Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków, t. 1, 368-391.
- Dylak S. (2009), *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] Hurlo L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków, s. 40-49.
- Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego?* Przewodnik, www.efs.men.gov.pl/promocja-i-informacja/item/download/143.
- Fairclough N., Duszak A. (2008), *Wstęp. Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki i nauk społecznych*, [w:] Duszak A., Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, UNIVERSITAS, Kraków, s. 7-29.
- Foucault M. (2002), *Porządek dyskursu, Słowo/Obraz Terytoria*, Gdańsk.
- Fullan M. (1999), *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian*, [w:] Ekier-Grabowska D. (red.), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Wydawnictwo Program TERM, Radom, s. 159-208.
- Gdula M. (2009), *Trzy dyskursy miłosne*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2009), *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1, s. 25-34, www.men.gov.pl.
- Gutiérrez K. D., Rogoff B. (2010), *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyk*, [w:] Červinková H., Gołębiak B.D. (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 183-198.
- Hopkins D., Ainscow M., West M. (1999), *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] Ekier-Grabowska D. (red.), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Wydawnictwo Program TERM, Radom, s. 29-42.
- Howarth D. (2008), *Dyskurs*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

- Krzychała S. (2010b), *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej rzeczywistości*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk, t. 5, s. 137-160.
- Krzychała S. (2010a), *Czy polska szkoła jest już „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?*, [w:] Szomburg J., Zbieranek P. (red.), *Edukacja dla rozwoju*, IBnGR, Gdańsk, s. 49-53.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kwiatkowska H. (2008), *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M. (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 595-620.
- Niezgoda M. (2011), *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*, [w:] Niezgoda M. (red.), *Společne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 19-38.
- Ollivier B. (2010), *Nauki o komunikacji. Teoria i praktyka*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Sławińska M. (2010), *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2008), *Reformowanie edukacji w warunkach wyzwań nowocześnieści*, [w:] Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 13-26.
- van Dijk T. A. (2001), *Badania nad dyskursem*, [w:] van Dijk T. A. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, PWN, Warszawa, s. 9-44.
- Wojtkowska Z., Danilewicz J. (2011), *Kampania przedszkolna*, „Newsweek”, nr 38, s. 32-34.
- Zamorska B. (2010), *Pokój nauczycielski jako przestrzeń dyskursu edukacyjnego*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia procesy konteksty*, GWP, Gdańsk, t. 5, s. 369-388.

Danuta Kocurek, Natalia Maria Ruman

Nauczyciel wychowania wczesnoszkolnego kreatorem działań edukacyjnych

*Mówią, że główna rzecz w wychowaniu to dobre kierownictwo,
które duszę bawiącego się dziecka doprowadzi
do zamilowania w tym, w czym, jak dojrzeje, powinien być
mistrzem zawołanym.*

(Platon, *Prawa*, ks. I., s. 299, za: Kot 1986)

Refleksje wstępne

Już Rzymianie mówili: *Non scholae, sed vitae discimus*, tzn. mamy się uczyć nie dla szkoły, lecz dla życia. Celem nauczania jest nie tylko wzbogacenie dziecka nowymi wiadomościami, lecz przede wszystkim pogłębianie relacji osobowych (Kopaliński, 2006, s. 824). Wśród wielu zadań placówek oświatowych, wskazuje się na konieczność uświadomienia podopiecznym wartości życia we wspólnocie i potrzebę właściwych w niej zachowań, które wspierałyby proces budowania wspólnoty w klasie, rodzinie, społeczeństwie (Dziekoński, 2002, s. 87).

Więź pomiędzy dziećmi a wychowawcami wywrze zbawienny wpływ na formację duchową dzieci, jeśli będzie się opierać na szczerym oddaniu i miłości, szacunku i solidarności oraz lojalnej współpracy – daleka od wzniosłego paternalizmu, rutyny zawodowej i czułościowej serdeczności. Wtedy dziecko bez trudności zostaje włączone do wspólnoty społecznej, chętnie się zdobywa na wysiłek, by być wzorowym członkiem i należycie wypełnia swe zadania. Czynnikiem najważniejszym, od którego zależy powstanie więzi pomiędzy dzieckiem a wychowawcą, sprzyjającej tworzeniu się osobowości dziecka, jest osobowość wychowawcy.

Czynnikiem istotnym w wychowaniu jest zgodność uczuciowa pomiędzy dzieckiem a wychowawcą. Nauczanie wiąże się z nauczaniem się życia, dokonuje się ono w trakcie wspólnych działań (Schepens, 2002, s. 51).

Problem edukacji jest przede wszystkim próbą przetrwania człowieka w coraz bardziej zagrożonym i nieprzyjawnym świecie. Uderza rozprężenie moralne, niewłaściwy etos pracy, brak szacunku dla wartości religijnych i społecznych, kryzys autorytetów, zaufania w stosunku do prawdy, międzyludzkiej solidarności, a także materializm praktyczny, zbytne rozbudzenie postawy konsumpcyjnej, bierność, brak poczucia odpowiedzialności. Przestarzały system klasowo-lekcyjny stracił swoje możliwości adaptacyjne i w pewnym stopniu stanowi uwsteczniczenie się wszechstronnie rozwiniętego człowieka. Systemy edukacyjne są nastawione na kształcenie „człowieka oświeconego” (przekazywanie dzieciom i młodzieży gotowej wiedzy o świecie). Nauczyciel – nadawca przekazuje uczniowi – odbiorcy informacje, zgodnie z zasadą encyklopedyczną – im więcej materiału programowego opanował uczeń, tym lepiej dla niego, dla szkoły i społeczeństwa. Wtedy rzadko kształtuje się wyobraźnię ucznia, jego fantazję, intuicję i emocje. Zgodnie z tym uczeń rzadko rozwiązuje problemy, rzadko stawia hipotezy i weryfikuje je, rzadko podejmuje decyzje i wykonuje ryzykowne programy działania. W tym masowym, scentralizowanym i sztywnym systemie uczeń staje się przedmiotem oddziaływań, odbiorcą wiedzy naukowej i systemu społecznych wartości.

Obecnie taka koncepcja edukacji nie odpowiada ani aspiracjom indywidualnym, ani oczekiwaniom społecznym, ani wymogom cywilizacyjnym. Ambitni nauczyciele zrywają z biernym przekazywaniem wiedzy i uciekają się do nowoczesnych metod kształcenia innowacyjnego. Zamieniają ucznia odbiorcę w ucznia sprawcę. Powyższe postępowanie wymaga nie tylko pasji, ale odwagi. W takim systemie maleje rola przekazu werbalnego. Jednostka nabywa w sposób naturalny wiadomości w toku zdobywania osobistego doświadczenia, w toku bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością. Uczeń staje się podmiotem, monolog zmienia się w dialog, nauczyciel i uczeń są partnerami. Rozwiązywanie problemów według własnego projektu

kształtuje osobowość proaktywną, rozwija motywację i osobowość, uczy kontroli emocjonalnej i odpowiedzialności moralnej. Postuluje się wychowanie ludzi otwartych na nowe problemy, umiejących wykorzystywać swoją wiedzę w zmieniającej się cywilizacji, zdolnych do alternatywnego i plastycznego myślenia, podejmujących czyny ryzykowne. Postuluje kształcenie bardziej samodzielnych sprawców niż biernych odbiorców. Modyfikowanie systemu uczenia wymaga wielkiego nakładu energii ludzkiej, wymaga zmiany dogmatycznego systemu myślenia, wymaga opanowania nowych metod nauczania, poszukującego i problemowego (Kozielecki, 1996, s. 31-47).

Źródłem wielu problemów w szkole jest rozdarcie funkcji edukacyjnych i wychowawczych, przyczyną tego jest postulat „neutralności” wiedzy i jej odpersonalizowania, jak pisze Jan Paweł II –

znaczy nie dostrzegać metafizycznych fundamentów, pomijając odniesienia religijne, być ślepym na wartości –

(te tendencje widoczne są zwłaszcza w antypedagogice, postmodernizmie i wielu innych nurtach „krytycznych”) (Jan Paweł II, 2006, s. 363-464). W dzisiejszej szkole uczeń funkcjonuje „osobno” na poziomie wiedzy i umiejętności, a „osobno” na poziomie wartości i postaw. Świadome i celowe wychowanie zastąpiono neutralnością światopoglądową, która sprowadza się do sceptycyzmu i relatywizmu, zakładając że człowiek sam wykształci w sobie sferę decydującą o jego planach i wyborach. Aksjologia szkolna nie może być budowana na założeniu, że wartościami naczelnymi są wartości użyteczne, jak zdobycie wiedzy za wszelką cenę czy wygrywanie w wyścigu do kariery. Należy nie zapominać o wartościach chrześcijańskich.

Przedstawiając poglądy na temat wychowania, należy przytoczyć słowa wspomnianego już Jana Pawła II:

Może jedną z najjaskrawszych słabości obecnej cywilizacji jest nieodpowiednia wizja człowieka. Epoka nasza jest bez wątpienia epoką, w której wiele napisano i powiedziano o człowieku – jest epoką humanizmu i antropocentryzmu. Mimo to, paradoksalnie, jest ona również epoką największego utrapienia człowieka, dotyczącego jego tożsamości i jego przeznaczenia, epoką niepodjętych

dotąd degradacji człowieka, epoką deptania ludzkich wartości jak nigdy przedtem (Adamski, 1989, s. 117-119).

Przed wychowawcą otwierają się dwie drogi. Jedna to droga tresury (słowo to jest wzięte w swoim najbardziej szlachetnym sensie); druga jest drogą mistyczności (termin ten, przeciwnie, odwołuje się tu do swojego najskromniejszego znaczenia). Przez pierwszą metodę wpaja się moralność ukształtowaną z bezosobowych przyzwyczajęń, przez drugą – doprowadza się do naśladowania osoby, a nawet do duchowej więzi, do mniej lub bardziej pełnej jedności z nią (Bergson, 2007, s. 101-103).

W procesie wychowania mamy do czynienia z wyraźnymi intencjonalnymi interwencjami wychowawczymi zamierzonymi i świadomymi, przebiegającymi według z góry określonych celów i zadań. Dzięki niemu wzrasta aktywność ludzi zdolnych do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, ważnych dla dobra wspólnego. Obecnie zaczyna się dostrzegać potrzebę modelu wychowania, które byłoby wychowaniem integralnym, uwzględniającym materialno-duchowy wymiar człowieka, w którym osoba ludzka jest traktowana jako cel wszelkiego działania, a nauka i technika są środkami rozwoju człowieka, drogą do pogłębiania jego człowieczeństwa i więzi międzyludzkich (Świerszcz, 2007, s. 15-16; Bławat, 1995, s. 41-43).

Połączenie wspólnych sił: rodziny, szkoły i Kościoła może wyprowadzić młode pokolenie na właściwą drogę ku pełni człowieczeństwa, te instytucje-podmioty wychowujące powinny być świadome swoich zadań i możliwości, kierunek ich działań powinien wskazywać na aksjologiczny wymiar człowieka (Fijałkowska, 2005, s. 7-9).

Wychowanie religijne nie może być oderwane od wychowania kształtującego osobowość dzieci i młodzieży. Już różni psychologowie, filozofowie czy socjologowie prezentowali w tej sprawie wiele interesujących stanowisk ważnych dla pedagogiki i wychowania. Uważali, że religia: jest niezbędna dla normalnego życia człowieka (Durkheim, 1983, s. 11-13), pozwala utrzymać stan równowagi nie tylko pomiędzy człowiekiem i światem, a także utrzymać stan równowagi wewnętrznej (Sartre), jest wyrazem potrzeb człowieka i próbą rozwiązania jego problemów egzystencjalnych (Zdybicka, 1984). Instynkt religijny człowieka

jest funkcją jego natury rozumnej, tak jak oddychanie jest funkcją natury biologicznej organizmu (Pastuszka). Przejawia się on w pragnieniu szczęścia, poszukiwaniu prawdy, dążeniu do doskonałości, poszukiwaniu oparcia i Absolutu (Makselon, 1990, s. 255-281); (Ostrowska, 1998, s. 15, 17-18).

1. Autorytet – własności nauczania „mistrza”

Tworzenie wspólnoty wychowującej w relacji: nauczyciele – rodzice – uczniowie to proces długi, to przede wszystkim owoc systematycznej pracy wychowawczej. Należy zatem nakreślić podstawowe zasady pedagogii spotkania tych trzech przedmiotów wychowania, jak również formy i okoliczności tworzenia się takiej wspólnoty. W naszym systemie edukacyjnym nie ma tradycji więzi między szkołą a domem rodzinnym dziecka. Trudno tu mówić o wspólnocie wychowującej. Reforma edukacji powinna uwzględnić tę ważną potrzebę. Wspólnotę wychowującą powinny stanowić trzy podmioty (nauczyciele, rodzice, uczniowie) szkolnej rzeczywistości. Nie jest to jednak tak oczywiste, przeczy temu praktyka, głosy na temat kondycji polskiej szkoły, jakości nauczania i wychowania, jakie ona proponuje na ogół wskazują na braki i niedostatki systemu kształcenia i wychowania oraz nawiązują do działań uzdrawiających.

Jan Paweł II wskazywał na konieczność tworzenia odpowiedniego programu kształcenia, który uwzględniając etapy rozwojowe człowieka, powinien iść w parze z refleksją nad sobą, swoim ostatecznym przeznaczeniem jako dziecka Bożego. To odniesienie do Boga stanowić powinno istotę wychowania i kształcenia. Jak zauważał papież, szkoła powinna być miejscem integralnej formacji osoby, nie należy

produkować wykształconych, wyspecjalizowanych jednostek, lecz należy podjąć wysiłek prowadzenia do dojrzałego człowieczeństwa; mądrość nie jest utożsamiana z wiedzą w sensie wykształcenia, tylko wiąże się ściśle z godnością osobową (Jan Paweł II, 1984, s. 145 za: Nowak, 2006, s. 425).

Powinnością szkoły jest wychowanie do prawdy, czyli takie ukształtowanie świadomości i woli człowieka, aby rozumiał rolę

prawdy, był na nią otwarty, uznawał jej transcendencję. Wychowanie do prawdy to rozbudzanie i umacnianie pragnienia, aby stawać się tym, kim się być powinno, dążyć do własnej doskonałości (Starnawski, 2006, s. 78-79).

Szkoła ma wykluczać wszelki monopol,

który sprzeciwia się wrodzonym prawom osoby ludzkiej, a także postępowi i upowszechnianiu samej kultury, pokojowemu współżyciu obywateli i pluralizmowi istniejącemu dziś w bardzo licznych społeczeństwach (Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, nr 6);

niech szkoła w Polsce uczy młode pokolenia, że

właściwego korzystania z wolności można się nauczyć tylko przez jej właściwe używanie (Jan XXIII, „Mater et Magistra”, nr 232);

niech będą uważnie i mądrze szanowane prawa każdego dziecka i młodego człowieka do kształtowania i wyrażania na terenie szkoły własnego sumienia zgodnie ze swoją formacją otrzymaną w rodzinie, światopoglądem oraz osobistymi, uczciwymi poszukiwaniami duchowymi (Jan Paweł II, 2006b).

Nie ma sprzeczności między posłuszeństwem a wolnością – pisał Jan Paweł II (Jan Paweł II, 2006b)

najważniejszą formą posłuszeństwa jest posłuszeństwo wobec odkrytej prawdy, w nim najpełniej wyraża się wolność człowieka, bez takiego odniesienia do prawdy wolność staje się chaotyczna. Wolność moralna, rozumiana jako posłuszeństwo wobec praw dyktowanych przez własne sumienie, stanowi bezwzględny cel wychowania (Nawroczyński, 1987, s. 279).

Samobójstwo autorytetu występuje, gdy rządzący i wychowujący tracą właściwy sens i cel spełnianego obowiązku, gdy przestają służyć ideałom i ludziom, a zaczynają tylko panować, narzucając innym własną wolę oderwaną od prawdy, dobra i ładu. Kryzys autorytetu zaczyna się od grzechu przeciwko prawdziwej miłości Boga i człowieka. Nauczyciel musi być sam człowiekiem, który nauczył się najpierw pytać o sens życia i świata. Wiara nie powinna być dla niego tylko sprawą czysto prywatną, ale zobowiązaniem do dawania świadectwa w kontakcie z uczniami i rodzicami.

Wykorzystując swoją wiedzę i doświadczenie, nauczyciel powinien zrobić wszystko dla pełnego i wszechstronnego rozwoju młodego pokolenia, nie zapominając o jego podmiotowym uczestnictwie w tym procesie. Nauczycielem się nie jest, nim się staje. To ustawiczne pokonywanie siebie i swoich słabości, kreowanie prawidłowych relacji ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, pokój i harmonia. To wspólne działanie w wychowywaniu, ta jedność każe szukać wspólnej drogi, razem działać i tym sposobem pomóc społeczeństwu znaleźć sens i cel życia, prawdziwe poszanowanie odpowiedzialnych wyborów, dokonywanych przez każdego człowieka. Należy coraz bardziej pogłębiać swoją świadomość o potrzebie aktywnego uczestnictwa, w rozwiązywaniu trudności wychowawczych dzisiejszego czasu. Bez niej, jak również bez świadomego organizowania się w celu bardziej efektywnego wpływu na kształt reform edukacyjnych, możemy być obwinieni o grzech zaniedbania.

Jeżeli autorytet ma przynosić pożądane skutki wychowawcze, musi opierać się na wyższej wiedzy i być okazywany w atmosferze miłości i szacunku. Powinien wspierać się na potrójnym fundamencie: na prawie, które obdarza obowiązkiem nadzorowania, by dziecko zachowywało normy społecznego współżycia; na czynniku mocy oraz na kompetencji, która charakteryzować się będzie nie tylko większą mądrością, lecz także odwagą i silną wolą. Nauczyciel posiadający autorytet powinien mieć długofalowe cele wychowawcze i pamiętać, że im cele te zostaną dokładniej określone, tym owoce wychowania będą pewniejsze. Kolejnym czynnikiem decydującym o autorytecie nauczyciela jest konkretna osobowość wychowawcy. Ważna jest ona dla pozyskania sobie dziecka, jak również w przedstawianiu dziecku wzorca dla identyfikacji, która jest procesem sądzenia, że jest się tym samym – psychologiczny mechanizm obronny, często nieświadomy. Proces identyfikacji rozpoczyna się już w pierwszych miesiącach kontaktu z dzieckiem. Wśród cech osobowości znacząca jest cierpliwość, która pomaga w sytuacjach irytujących oraz nieznośnych. Natomiast wesołość i poczucie humoru tworzy pogodny nastrój, a optymistyczność rozwija u dziecka nawyk mówienia tylko pozytywnych rzeczy. Dziecko, widząc taką postawę nauczyciela, nie będzie

koncentrowało się w swym życiu na małych bólach czy rozczarowaniach (Kuczkowski, 1985, s. 11-17, 23-25).

Nauczyciele ze względu na posiadany prestiż społeczny są szczególnie znaczącym wzorem zachowań, dlatego muszą stale kontrolować swoje zachowania. Powinni pamiętać, iż do powołania każdego wychowawcy należy trud wypracowywania społecznego wzorca, ponieważ formułuje on człowieka, mając na względzie włączenie go w społeczeństwo, przygotowuje do podjęcia społecznego zaangażowania, by czynił wszystko w braterskim i wspólnotowym pokoju. Jednak to wszystko najpierw wychowawca musi rozwinąć w sobie samym. Musi być świadomy, że postawy nauczycielstwa (jako całości) odwzorowują postawy całego społeczeństwa, a ponieważ nasze społeczeństwo nie jest wzorowym społeczeństwem wychowującym, nauczyciele powinni wyprzedzać to, co się dzieje w postawach społecznych. Jeszcze raz należy przypomnieć, że nauczyciel ma obowiązki i prawo być wychowawcą, ale by nim być rzeczywiście, musi mieć koncepcję samego siebie, ponieważ nigdy nie będzie wychowawcą człowiek, który boi się rzeczywistości i jej nie rozumie (Radziwiłł, 1996, s. 15-17).

Wychowawca powinien kierować młodym człowiekiem i wychowywać go w perspektywie następujących wyznaczników:

- Uczeń to osoba ludzka, która jest podmiotem wychowania. Wychowawca „z urzędu” nie może wychowania traktować jako treningu czy jako kształtowania osobowości zgodne z zamierzonym celem i przyjętymi nawet najlepszymi metodami, ale przekazując określone wartości, pomaga, by mały człowiek stawał się osobą, czyli pomaga, by stawał się bytem samodzielnym, zdążającym do określenia siebie.
- Uczeń jest celem wychowania. Zadaniem wychowawcy jest dostrzeżenie i kształtowanie u wychowanka własnej odrębności, niepowtarzalnej drogi osobistego powołania. Jednak jeśli wychowawcy usiłują izolować wychowanków od wartości, monopolizują tym samym własny wpływ na wychowanie, odbierając im świadomość odpowiedzialności.
- Wychowanie do dojrzałości. Nauczyciel kształtuje prawidłowe sumienie u uczniów, gdyż moralność i człowiek to rzeczywistości korelatywne (Czuba, 1992).

- Wychowawca powinien współdziałać z rodziną. Nauczyciel ma obowiązek

służenia rodzinom wszelkimi formami pomocy, aby rodziny mogły prawidłowo wypełniać swoje zadania wychowawcze (...). Jednakże dopełnieniem praw rodziców jest spoczywająca na nich powinność głębokiego zaangażowania się w nawiązywanie serdecznego i czynnego kontaktu z nauczycielami (*Familiaris consortio* nr 40).

Kiedy uczeń czuje się niezrozumiały, a świat, który go otacza uważa za wyobcowany, z pomocą powinien przychodzić zawsze nauczyciel, ukazując lepszą przyszłość, gdyż nadzieja pomaga i pozwala znosić i przetrzymać przykrości, a tam gdzie zanika, tam też zamiera człowiek. Tak ważną więc rolę w całym kontakcie z nauczycielem odgrywa zaufanie (Nowak, 1988, s. 48-49).

Nauczyciel – wychowawca, który uczestniczy w procesie wychowania, rozwija umiejętności poruszania się w świecie wiedzy, a także poczucia przynależności do pewnej wspólnoty w czasie i przestrzeni. W perspektywie szerokich powiązań rodziców i nauczycieli szkoła jawi się jako rozszerzająca ramy swej działalności o przestrzeń pozaszkolną. Potrzebne są takie formy pracy z uczniami i rodzicami, które będą okazją przeżyć wspólnotowych. Mam na myśli nie tylko przeżycia religijne, ale bogate formy spotkań, które uczynią proces nauczania i wychowania nie tylko sprawą nauczycieli czy kierownictwa szkół, ale wszystkich, którzy są zainteresowani formacją młodego pokolenia. Odwoływanie się do wartości wychowawczych Ewangelii może i powinno wzmocnić budowanie wspólnoty nauczycieli z jednej, a rodziców i uczniów z drugiej strony. Spełniając przykazania, przyczynimy się do wzrostu miłości w świecie, dobra i prawdziwego pokoju. Oto droga do cywilizacji miłości i życia – jedynej drogi postępu i rozwoju ludzkości. Brak konkretnego fundamentu w życiu, usunięcie wszelkich barier i ograniczeń, rezygnacja z wymagania od siebie, powodują, że zagłuszamy to, co w nas dobre i szlachetne, co ludzkie.

Cóż za korzyść ma człowiek, jeśli cały świat zyska, a siebie straci lub szkodę poniesie? (Łk 9, 25) (Rusiecki, 1995, s. 117-119).

2. Wychowawca – aspekt teologiczny

Świat, w którym żyjemy, jest światem wartości, a życie samo w sobie jest procesem realizowania określonych wartości. Wybór wartości i zakres ich realizacji świadczy o wartościach uznawanych przez człowieka i decyduje o tym, czy jego życie będzie autentycznie ludzkie, czy też ulegnie degradacji (Chymuk, 1999).

Do powołania wychowawcy ze szczególnym uznaniem odnosił się Sobór Watykański II. Przypominał, iż ci, którzy przyczyniają się do pełnej formacji człowieka są wychowawcami, nauczycielami, którzy czynią z tego zadania zawód, zasługują na szczególne uznanie w szkole. W rzeczywistości przypomina się tu cenną rolę nauczyciela nie jako specjalisty, który ogranicza się do przekazywania w sposób usystematyzowany zespołu wiadomości w szkole, ale o wychowawcy kształtującym ludzi (Paweł IV, 1975, nr 70).

Stefan Wyszyński, Prymas Tysiąclecia, porównując nauczycielskie posługiwanie do misji Jezusa Chrystusa, powiedział:

Nie tylko Chrystus jest światłością, choć jest On światłością ze światłości Prawdy, ale wy wszyscy (nauczyciele) jesteście powołani na to, byście byli światłością. To sprawia, że powołanie do wychowania jest najbardziej szlachetnym powołaniem. Jest to prawdziwe ojcostwo duchowe. Powołanie do wychowania jest współpracą z dziełem Boga Ojca i dlatego każdy z Was musi uważać się za delegata Boga samego. Jak nas, kapłanów, do naszej służby wspiera i wybiera przez głos powołania Bóg, tak Najmilsi, do Waszej trudnej służby również usposabia, przygotowuje duchowo i wybiera sam Bóg. On Was posłał, dał Wam natchnienie i impuls do pracy, do wychowania i kształtowania innych (Wyszyński, 1997, s. 5).

Żyjemy w czasach, w których szczególnie trudnym jest obowiązek wychowania, a jednak trzeba podejmować ten podstawowy wysiłek, który muszą podjąć nie tylko rodzice, ale także wychowawcy. Dzieci mają prawo do dobrego wychowania. By uniknąć trudności na polu wychowawczym, pokonywać zagrożenia płynące ze świata, należy wychowywać po chrześcijańsku, a to znaczy, że bez Chrystusa nic nie możemy w życiu uczynić, on jest Przewodnikiem, naszą drogą, prawdą i życiem, on nam daje miłość i prawdę (por. *Redemptor hominis* 10); (Suwiński, 2006, s. 63).

Niech młody człowiek stopniowo przyswaja to, co prawdziwe, dobre i piękne! – tak mówił Jan Paweł II (*Redemptor hominis* 10).

Szkoła powinna być wspólnotą nauczycieli mistrzów i uczniów, w której dokonuje się edukacja, gdzie wychowawca, jako mistrz już idący ku prawdzie, dobru i pięknu, prowadzi za sobą wychowanków. I dzięki nim także sam niejednokrotnie do prawdy się zbliża. Pierwszym warunkiem owocności spotkania jest zawsze akceptacja drugiego człowieka. Rodzice i nauczyciele powinni uszanować godność dziecka. Człowiek staje się Ja w kontakcie z Ty – pisał Martin Buber, „filozof dialogu”, istota ludzka bez powiązania z Drugim (Bogiem i ludźmi) nie jest w ogóle człowiekiem (por. Rynio 1999, s. 265-269).

Jan Paweł II wskazywał na konieczność tworzenia odpowiedniego programu kształcenia, który uwzględniając etapy rozwojowe człowieka, powinien iść w parze z refleksją nad sobą, swoim ostatecznym przeznaczeniem jako dziecka Bożego. To odniesienie do Boga stanowić powinno istotę wychowania i kształcenia. Jak zauważał papież, szkoła powinna być miejscem integralnej formacji osoby, nie należy

produkować wykształconych, wyspecjalizowanych jednostek, lecz należy podjąć wysiłek prowadzenia do dojrzałego człowieczeństwa (Jan Paweł II, 1984, s. 145 za: Nowak, 2006, 425);

mądrość nie jest utożsamiana z wiedzą w sensie wykształcenia, tylko wiąże się ściśle z godnością osobową. Powinnością szkoły jest wychowanie do prawdy, czyli takie ukształtowanie świadomości i woli człowieka, aby rozumiał on rolę prawdy, był na nią otwarty, uznawał jej transcendencję. Wychowanie do prawdy to rozbudzanie i umacnianie pragnienia, aby stawać się tym, kim się być powinno, dążyć do własnej doskonałości (Starnawski, 2006, s. 78-79).

Aby mogła powstać wspólnota wychowująca (nauczyciele, uczniowie, rodzice), należy zaprosić do tej wspólnoty Jezusa – Pedagogę, przez przyjęcie pedagogii Jego miłości. Prawdziwym chrześcijaninem jest ten, kto umie naprawdę miłować. Miłość, oprócz radości i poczucia sensu życia, jakie nam daje, łączy się także z ofiarą, trudem i poświęceniem. Człowiek spełnia się więc w swym człowieczeństwie, stając się darem dla innych. Taki jest

najgłębszy sens życia ludzkiego. Miarą naszego sukcesu jest to, co my z siebie dajemy. Postawą: *non serviam* (nie będę służył) przekreślamy swoje życiowe szanse. Uczynienie ze swego życia „daru dla innych” zależy jednak od naszej decyzji (Gadacz, 1991, s. 61-65).

Dzieci uczą się zachowania aprobowanego społecznie poprzez próby i błędy, poprzez nauczanie w sytuacjach konkretnych lub przez identyfikację. Im więcej dzieci będą miały do identyfikacji pozytywnych wzorów, tym pełniejszy i lepszy będzie ich rozwój moralny. Ich rozwój przechodzi przez pewne stadia od postępowania egocentrycznego, poprzez traktowanie zasad moralnych jako przymusowych aż do samodzielnego kierowania swoim postępowaniem (Terlecka, 1975, s. 20-21; Brzezińska, 1985, s. 49-55).

Dobre wychowanie jest procesem ciągłym i długotrwałym, a jego istota tkwi w świadomym wprowadzaniu dziecka w systemy pożądaných wartości. Pierwszym i najważniejszym pomostem pomiędzy wychowaniem w rodzinie a placówką oświatową jest edukacja przedszkolna. W przedszkolu dziecko musi odkrywać, co dla niego ważne, wartościowe, następnie powinno odkryć, na czym polega ta wartość, by wreszcie zacząć ją urzeczywistniać. Przebywając w środowisku przedszkolnym, dziecko rozwija się intelektualnie dzięki autonomii, która nie jest pojęciem indywidualistycznym, ale społecznym. Autonomiczna osoba jest skłonna do współpracy z innymi, budowania relacji opartych na szacunku i podzielanych wartościach (Ostrowska, 1998, s. 25; Biernacka, 2003, s. 6-7).

Wychowywać to znaczy stwarzać więź osobową między podmiotem i przedmiotem wychowania. Na kształt i rozwój wychowania duży wpływ wywiera rozwój emocjonalny dziecka, szczególnie zaś jego związki z osobami z najbliższego otoczenia (Osewska, 2004, s. 9). Pozytywne oddziaływanie może wyzwać potrzebę urzeczywistniania we własnym życiu postaw i czynów osoby, która jest ukazana jako wzór. Wzór osobowy powinien łączyć w sobie cechy realne i idealne. Z wypowiedzi psychologów i pedagogów wynika, że szczególnie w okresie młodości potrzebne są konkretne wzorce osobowe, pomagające ukształtować silną, dojrzałą osobowość (Werbiński, 2000, s. 33).

W relacji wychowawczej występuje sprzężenie zwrotne. Fundamentem odniesień do wychowanka, zgodnie z biblijną zasadą:

Kto skąpo sieje, ten i skąpo zbiera, kto zaś hojnie sieje, ten hojnie też zbierać będzie (2 Kor 9, 6),

jest zaufanie, otwartość i szczerłość. Ważna jest cierpliwość wychowawcy, połączona z wytrwałością i stałością działania –

Cierpliwy do czasu dozna przykrości, ale później radość dla niego zakwitnie (Syr 1, 23) –

by z głębi serca wychowanka wydobyć dobro i pomnożyć je. Następnie należy budować ducha wiary u siebie i wychowanków, by samemu nie tracić nadziei i podtrzymywać ją u wychowanków, że

wszystko możemy w Tym, który nas umacnia (por. Flp 4, 13).

Wychowawca powinien posiadać zdolność do empatii, do wczucia się w sytuację podopiecznych

Jeden drugiego brzemiona noście i tak wypełniajcie prawo Chrystusowe (Ga 6, 2).

Należy żyć tym, czym żyją wychowankowie, dzielić ich radości i strapienia. Równowaga między wymaganiami a serdecznością – to konieczność zindywidualizowanego podejścia do ucznia, unikanie schematycznego podejścia. Prawda i miłość; bezinteresowność i oddanie musi charakteryzować zachowanie wychowawcy

Paście stado Boże, które jest przy was, strzegąc go nie pod przymusem, ale z własnej woli, po Bożemu (...) z oddaniem (1 P 5, 2).

Potrzebne są również refleksja, słuchanie i modlitwa

Albowiem wszyscy ci, których prowadzi Duch Boży, są synami Bożymi (Rz 8, 14) (Cholewa, 2001, s. 37, 39, 41-42).

Wychowując innych, należy wychowywać siebie, trzeba „rodzić się” na nowo do coraz to doskonalszej formy człowieczeństwa, do świętości. Aby do dojrzałości zmierzali wychowankowie, należy okazywać im wiele miłości. Skoro Mistrz powiedział:

Przykazanie nowe daję wam, byście się wzajemnie miłowali, tak Ja was umiłowalem (J 13, 34).

Tylko mądrze wiernie i wytrwale miłując, można rozbudzić w kimś potrzebę i wolę miłowania innych. Postawa miłości wiąże się ze stawianiem wymagań, które nie mogą być apodyktyczne i pozbawione wyrozumiałości (Bok, 2006, s. 6-7).

Wszelkie konfliktowe sytuacje powinno się rozwiązywać z rozwagą, emocje muszą być poddane kontroli. Wszelkie niepowodzenia, błędy, potknięcia powodują rozgoryczenie, a często także zniechęcenie. Jako osoba wierząca – nauczyciel – uczy się wytrwałości, „ciągle zaczynać od nowa (...), bo kochać to znaczy powstawać”.

Niepowodzenia uczą pokory, tego że ciągle trzeba nad sobą pracować, wytrwale dążyć do doskonałości i pomagać w dążeniu do doskonałości innym. Najważniejsze jest przekonanie o tym, że porażka nie jest czymś trwałym i niezmiennym i warto podejmować wysiłek, żeby jej uniknąć (Dzierzgowska, 2007, s. I-VI).

Edukacja ma pomagać

uczącym się, aby tam, gdzie żyją z każdym dniem doskonalili się jako ludzie, by coraz bardziej „byli”, a nie tylko „mieli”. Nauczanie szkolne jest jednym z aspektów Edukacji, ale nie może stać się aspektem jedynym. Wszystkie aspekty wychowania muszą być coraz bardziej zintegrowane. Dzięki jedności procesu wychowawczego osobowość i życie młodego człowieka stają się coraz bardziej spójne. Wszyscy – rodzice, nauczyciele, wychowawcy, grupy duszpasterskie powinni zaangażować się we wspólną pracę na rzecz Edukacji. Powinni też pamiętać, że to czego nauczają, musi być poparte świadectwem ich życia (Jan Paweł II, 2006).

3. Nauczyciel – podmiot na przełomie wieków

W każdej epoce próbowano zdefiniować działalność wychowawcy i uczynić ją swego rodzaju sztuką. Na przestrzeni historii powstawały różne koncepcje, gdzie człowiek zajmował różne miejsca, bądź jako cel, czyli podmiot, bądź jako środek, czyli przedmiot. W koncepcji wychowania personalistyczno-

-chrześcijańskiego wychowawca oprócz trudu swej pracy często staje wobec problemu ośmieszania ewangelicznych wartości, których musi bronić publicznie. To jego odpowiedzialność i dojrzałość sprawia w działalności wychowawczej, iż kieruje się cechami pedagogicznego postępowania, takimi jak: umiłowanie prawdy, sprawiedliwość, upomnienie, odwaga itp. Na ten temat nauczanie Kościoła zostało zawarte w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* (Rybicki, 1997, s. 6-9).

Wychowawca musi stać się partnerem dziecka – co przypominał Janusz Korczak – jego przewodnikiem ku dorosłości, musi przede wszystkim poznać dziecko i wejść w jego świat, ponieważ świat dziecka bardzo różni się od świata dorosłych. Dorosły musi zrozumieć, że dziecko to rzeczywisty partner do refleksji nad zagadką ludzkiego losu. Nikomu nie wolno podporządkowywać sobie dziecka, gdyż uznane zostało za człowieka, z którym trzeba się liczyć, którego nie wolno wieść na smyczy, lecz należy kierować z rozumą, wysiłkiem umysłu i woli. Chcąc wychowywać innych, musi stanąć wobec dylematu: albo rozpocznie uciążliwą i niekończącą się pracę nad własną niedoskonałością, albo w pracy nad zrozumieniem człowieka upadnie. Znamienna wydaje się zasada, iż wychowawcy wychowują dzieci, ale i dzieci wychowują wychowawców (Chymuk, 1999, s. 42-45).

Każdy wychowawca musi mieć świadomość zasady indywidualizacji, to znaczy, że każde dziecko jest podmiotem wychowania, każde wymaga właściwego sobie postępowania, indywidualizacji celów, metod i środków wychowawczych, gdyż wychowanie nie może być masowe. Tylko stosunek rodzinny między wychowawcą a wychowankiem sprawi, iż wymagania staną się konsekwentne, a wzajemne przywiązanie i poczucie bezpieczeństwa stanie się swego rodzaju posagiem na przyszłe dorosłe życie.

Wychowawca w swym systemie wychowawczym powinien uwzględnić również ciągłą formację kulturalno-oświatową, która dokonuje się między innymi przez organizowanie różnych sekcji i kół zainteresowań, które pomagają zdobyć wykształcenie dzieci, a także zająć czas pozaszkolny. Zwyczaje społeczeństwa kształtują doświadczenia i zachowanie jednostki od chwili

narodzin. Zanim dziecko nauczy się mówić, jest już małym tworem kultury, w której się narodziło. Wartości, zwyczaje i wierzenia właściwe danej kulturze stają się mu bardzo bliskie, to kultura stanowi psychologiczny mikroklimat, w którym wzrasta człowiek (Kowalczyk, 1995, s. 359). Tradycja chrześcijańska utrwaliła przekonanie, że człowiek jest osobą, został stworzony na obraz i podobieństwo Boga (Rdz 1, 27), przez kulturę człowiek wzrasta ku najwyższym ideałom, ukazanym w sposób najpełniejszy w osobie Jezusa Chrystusa. Człowiek spełnia się w działaniu, które staje się przyczynkiem do rozwoju osoby ludzkiej. Cel ostateczny człowieka to życie wieczne, ten nadprzyrodzony element zobowiązuje człowieka do jeszcze większej aktywności doczesnej (Piątek, 1999, s. 59, 61; Krąpiec, 2004, s. 10-13; Adamczyk, 2005, s. 129).

4. Komunikacja wychowawcza

W każdej relacji wychowawczej dominują dwa aspekty: aspekt treściowy i relacyjny. Niestety, czysta informacja nie wystarczy, by była gwarantem jej przyjęcia ze strony odbiorcy. Aby mogła stać się własnością osoby, do której jest adresowana, musi: albo sama w sobie być interesująca i ważna, albo sposób jej zakomunikowania musi być taki, że informacja nabiera znaczenia dla osoby, do której jest skierowana. Takiej własności powinien uczyć się każdy nauczyciel. Nie wystarczy, że nauczyciel mówi tym samym językiem, aby się porozumieć z uczniem, świat przeżyć dotyczący sfery emocjonalnej decyduje nieraz bardzo głęboko, jak będzie się układał dialog komunikacyjny. W oddziaływaniu wychowawczym chodziłoby o zakomunikowanie pewnej syntezy dialektycznej, to znaczy umiejętności pogodzenia sprzeczności: władzy i wolności, prowadzenia kogoś i pozwalania mu na spontaniczne wzrastanie. Relacja wychowawca-wychowanek musi charakteryzować się także poniższymi cechami pierwszego podmiotu:

- wychowawca musi być świadomy swojej roli i umiejętnie wykorzystywać swoją wyższość;
- musi zachować charakter społecznych relacji, pamiętać, że nie jest odizolowanym od reszty świata;

- mieć na względzie każdą indywidualną osobę i jej rozwój psychiczny;
- musi posiadać zdolność dialogu, który staje się jedynym sposobem na nawiązanie pozytywnych relacji, co nie oznacza, że uda się u niknąć wszelkich problemów (Cogiel, 1994-1995, s. 53-63).

Dominującą formą porozumiewania się jest rozmowa, którą można określić jako „jednostronny dialog pozorny” albo „dialog dydaktyczny”. Pewnym szczególnym sposobem komunikacji interpersonalnej jest dialog, który może być postrzegany jako „sposób bycia” albo „spotkania nauczyciela z uczniami”. Osobowość nauczyciela to atrybut warunkujący sposób porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Na ogół udaje się wytworzyć więź emocjonalną i otwartość w małych zespołach uczniowskich, gdzie częściej wykorzystuje się formy pracy imitujące naturalne sytuacje komunikacyjne, np. gry i zabawy dydaktyczne, elementy dramy, swobodne teksty. Działania dramatyczne pozwalają dziecku wcielić się w rolę, dzięki czemu służą kształceniu sprawności językowej ucznia poprzez spontaniczną potrzebę prowadzenia rozmowy. Technika swobodnych tekstów pomaga dziecku przejść od języka macierzystego do kodu rozwiniętego lub języka ogólnonarodowego. Nauczyciel, kształtując język ogólnopolski, powinien szanować wyrażoną w języku macierzystym swobodną myśl dziecka. W zachowaniach językowych nauczycieli przejawia się zróżnicowana kompetencja komunikacyjna oraz poziom kultury słowa. Używanie form adresatywnych ty + imię własne, zwrotów fatycznych typu *kochane dzieci, kochani*, świadczy o dostrzeganiu przez uczącego osoby wychowanka i o próbach skracania dystansu między nim a sobą (Maleszyk, 2000, s. 71). Odpersonalizowanie i sformalizowanie kontaktu z uczniem może objawiać się pomijaniem formy imienia w zwrotach adresatywnych, zastępowanie tej formy nazwiskiem, a nawet numerem, pod jakim uczeń jest zapisany w dzienniku.

Od wychowawcy wymaga się zarówno wiedzy, jak i wrażliwości oraz pokory wobec tego, co w teorii nieopisywalne, a w praktyce nieprzewidywalne. Warunkiem podstawowym w pracy wychowawczej jest uważność, a więc swoiste, stałe zwracanie uwagi na własne przeżycia, bieżącą obserwację

i autorefleksję nad zachodzącymi zjawiskami i wydarzeniami w relacji wychowawca-wychowankowie, zachowując przy tym konieczny samokrytycyzm, pomagający uniknąć iluzji co do siebie oraz niepowtarzania oczywistych błędów (Kołodziński, 1997, s. 3-7).

W trzeciej części encykliki Pawła VI *Ecclesiam suam* zostały ukazane właściwości dialogu: przede wszystkim jego jasność, by słuchający mogli w pełni zrozumieć to, co się mówi. Należy go przecież uważać jakby za przekazywanie myśli, bo jest niemal wezwaniem do rozwijania i ujawniania wyższych władz duszy i umysłu, a ta właściwość wystarcza, by dialog zaliczyć do najwznioślejszych rzeczy. Następnie dialogowi musi towarzyszyć łagodność. To jego siła przekonywania wywodzi się z tego, iż głosi on prawdę, że ukazuje przykłady cnót, a niczego nie narzuca. Musi więc zatem być spokojny i znosić przeciwności. Dialog sprzyja również wzajemnemu zbliżeniu i przyjaźni, jednoczy duchowo rozmówców i wyklucza wszelkie egoistyczne nastawienie. Wreszcie wymaga wychowawczej roztropności, która pilnie bada nastawienie moralne i umysłowe słuchacza (nr 81-82).

Zakończenie

U podstaw laickiego wychowania znajduje się koncepcja człowieka inspirowana tezami antropologii dialektycznego materializmu i ateizmu. Wyrazem tego jest dostrzeganie w ludzkiej egzystencji bezsensowności i absurdu, niemożności poznania obiektywnej prawdy i obiektywnego dobra, a w konsekwencji głoszenie moralnego relatywizmu człowieka. Pluralizm myślenia i wartościowania w laickim wychowaniu jest źródłem komercjalizacji, konsumpcjonizmu i uniformizacji życia, które stanowią zamach na człowieka jako osobę. Wychowanie laickie wyklucza wszelkie związki wychowania z religią, zaprzeczając transcendentnemu odniesieniu i przeznaczeniu człowieka; dąży do ukształtowania nowego humanizmu, który za najwyższą wartość, miarę i cel stawia człowieka (Zdybicka, 2000, s. 169; Mazanka, 2003, s. 69).

Wyraz temu daje papież Jan Paweł II w słowach skierowanych do Episkopatu Belgii w Malines 18.05.1985:

Obecnie ludzie skłonni są odrzucić Boga w imię własnego człowieczeństwa.

Jest to forma ateizmu humanistycznego zdefiniowanego:

prawdziwy humanizm – to taka postawa umysłowa, która wyklucza absolutnie uznawanie jakiegokolwiek wyższej od człowieka wartości; jest to postawa areligijna (Świerszcz, 2007, s. 5; Schmidt, 1981, s. 98).

W dzisiejszej szkole uczeń funkcjonuje „osobno” na poziomie wiedzy i umiejętności, a „osobno” na poziomie wartości i postaw. Świadome i celowe wychowanie zastąpiono neutralnością światopoglądową, która sprowadza się do sceptycyzmu i relatywizmu, zakładając, że człowiek sam wykształci w sobie sferę decydującą o jego planach i wyborach. Aksjologia szkolna nie może być budowana na założeniu, że wartościami naczelnymi są wartości utilitarne, jak zdobycie wiedzy za wszelką cenę czy wygranie wyścigu do kariery. Należy nie zapominać o wartościach chrześcijańskich: człowieczeństwo i życie ludzkie jest najcenniejsze ze względu na najwyższą wartość, jaką jest godność ludzka (wartość wsobna); wolność i rozumność są wartościami przysługującymi człowiekowi z natury; prawda, dobro, piękno i świętość to pożądane osobiste cele każdej osoby. Zasadą wychowawców w szkole powinny być życzliwość i dialog, wzajemne zaufanie, współdziałanie, wiara w powodzenie wysiłków wychowanka. Misja nauczyciela powinna być traktowana jako powołanie. Wartości składające się na aksjologię szkolną powinny być akceptowane przez społeczność szkolną: pracowników, uczniów i rodziców i deklarowane w formalnych dokumentach ogólnoswiatowych (Olbrycht, 2005, s. 91, 97).

Dobra edukacja religijna umożliwia prawdziwą wolność religijną, a wolność nie może być właściwie wykorzystywana bez poznania i bez zaangażowania. Osoby tworzące środowisko szkolne muszą sobie zdać sprawę z tego, że to, co religijne i duchowe, stanowi integralną część człowieka i sprzyjanie rozwojowi religijnemu przez stosowną edukację religijną powinno również wchodzić w zakres służby pedagogicznej (der Vloet, 2007, s. 40).

Wychowanie dziecka winno opierać się nie tyle na informowaniu lub formowaniu drugiej osoby, ile na pokazywaniu,

naprowadzaniu i unaocznianiu wychowankowi godności ludzkiej (osobowej), tylko tak możemy wychować mądrego człowieka. Godność osobową „ja” najlepiej ukazywać przez odniesienie do „ty”, tylko metoda świadectwa doprowadza do doświadczenia godności. Dlatego Jan Paweł II bardzo wyraźnie zarysowuje nauczyciela, który winien

starać się o wzrost w uczniach swojej szkoły tych nasion ewangelicznych (...): wiary w Boga Stwórcę, podziwu dla rzeczy przez niego stworzonych, miłości dla braci, cnót prostoty, pokory, umiarkowania, posłuszeństwa itd. – które, jak tworzą chrześcijański ideał wychowawczy, tak uzupełniają się i harmonizują, bez jakiegokolwiek przymusu, z różnymi dyscyplinami studiów oraz z samym ideałem autentycznie ludzkiego wychowania (Jan Paweł II, 1992, s. 647; Chudy, 2006, s. 67-69).

Psychologowie m.in. A. Maslow, E. Erikson, C. Rogers, podkreślają, że warunkiem prawidłowego rozwoju i osiągnięcia dojrzałości psychicznej oraz zdrowia psychicznego jest zaspokojenie potrzeb: miłości, zaufania i bezpieczeństwa. Religia chrześcijańska, ukazując obraz Boga, który jest Miłością, daje człowiekowi trwałą fundament ukierunkowania na pełne zaspokojenie tych potrzeb, co podkreśla św. Augustyn w słowach:

Niespokojne jest serce człowieka dopóki nie spocznie w Panu (Ostrowska, 1998, s. 47).

Literatura przedmiotu

- Adamczyk D. (2005), *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*, „Communio”, nr 4, s. 127-138.
- Adamski F. (1989), *Kultura między sacrum a profanum*, WAM, Kraków.
- Bergson H. (2007), *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. Kostyło P., Skorupski K., Wyd. HOMINI, Kraków.
- Biernacka B. (2003), *Teoria rozwoju Piageta w nauczaniu dzieci*, cz. I, „Remedium”, nr 11, s. 6-7.
- Bławat A. (1995), *Antypedagogika. Postmodernistyczne zakwestionowanie wychowania*, [w:] Sareło Z. (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Wyd. Pallottinum, Poznań, s. 39-45.

- Bok D. (2006), *Jak moja praca mnie wychowuje*, „Wychowawca”, nr 10, s. 6-7.
- Brzezińska A. (1985), *Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 49-55.
- Cholewa M. (2001), *Dekalog wychowawcy*, „Pastores”, nr 12, s. 37-42.
- Chudy W. (2006), *Istota pedagogiki personalistycznej*, „ETHOS”, nr 3, s. 52-74.
- Chymuk M. (1999), *Korczakowskie spojrzenie na wychowawcę i wychowanka*, „Horyzonty Wiary”, nr 10, s. 11-16.
- Chymuk M. (1999), *Samookreślenie siebie poprzez wybór wartości życiowych*, „Horyzonty Wiary”, nr 2, s. 53-58.
- Cogiel M. (1994/1995), *Kontrowersje wokół wychowania. Dylematy teorii i praktyki edukacyjnej*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, nr 27/28, s. 53-63.
- Czuba K. (1992), *Wychowanie w warunkach pluralizmu i demokracji*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 2, s. 257-261.
- Durkheim E. (1983), *Elementarne formy życia religijnego*, [w:] Adamski F. (red.) *Socjologia religii*, WAM, Kraków, s. 9-17.
- Dziekoński S. (2002), *Komunikacja wiary w podstawowych środowiskach katechezy*, „Communio”, nr 5, s. 62-89.
- Dzierzgowska I. (2007), *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, nr 3, s. I-VIII.
- Fijałkowska B. (2005), *Młodzieży chowanie – sprawą całego społeczeństwa*, „Nowa Szkoła”, nr 9, s. 7-9.
- Gadacz T. (1991), *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, nr 9, s. 62-68.
- Jan Paweł II (1984), *Kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa. Do profesorów i studentów KUL – Jasna Góra 06.06.1979*, [w:] Jan Paweł II, *Musicie od siebie wymagać*, Wyd. Pallotinum, Poznań, s. 142-145.
- Jan Paweł II (1992), *Świadczyć o Chrystusie przykładem życia. Do nauczycieli katolickich (Przemówienie podczas audiencji dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich, 7 XII 1979*, [w:] Weron E., Ja-

- roch A. (red.), *Jan Paweł II, nauczanie papieskie*, t. 2/1979, cz. 2, Wyd. Pallotinum, Poznań, s. 646-648.
- Jan Paweł II (2006), *Zadanie szkoły: kształcić i wychowywać*, (fragment przemówienia, które papież wygłosił 6.06.1991 w katedrze wrocławskiej podczas spotkania z katechetami, nauczycielami i uczniami), „ETHOS”, nr 3, s. 13-18.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do uczestników sympozjum europejskiego na temat „Wyzwania Edukacji” 3 VII 2004, „Wychowawca”*, nr 11/2006, s. 2-5.
- Kołodziński P. (1997), *Drogi wychowania*, „Edukacja i Dialog”, nr 10, s. 3-7.
- Kopaliński W. (2006), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wyd. Rytm, Warszawa.
- Kot S. (1986), *Historia wychowania*, t. 1, Wyd. Żak, Warszawa.
- Kowalczyk S. (1995), *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Wyd. Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna TUM, Wrocław.
- Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Wyd. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Krapiec A.M. (2004), *Sens kultury chrześcijańskiej*, Wyd. Fundacja SERVIRE VERITATI, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.
- Kuczkowski S. (1985), *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, WAM, Kraków.
- Makselon J. (1990), *Człowiek jako istota religijna*, [w:] Makselon J. (red.), *Psychologia dla teologów*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków, s. 255-271.
- Maleszyk Z. (2000), *Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym*, [w:] Mrózek R. (red.), *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 68-75.
- Mazanka P. (2003), *Źródła sekularyzacji i sekularyzmu w kulturze europejskiej*, Wyd. Wydawnictwo. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1987), *Przymuszać czy wyzwalać? Dzieła Wybrane*, t. 1, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Wyd. WSiP, Warszawa, s. 279.
- Nowak A. (1988), *Człowiek wiary, nadziei, miłości*, Wyd. Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Nowak M. (2006), *Program wychowawczy szkoły katolickiej i jego konstruowanie*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 147, s. 423-443.

- Olbrycht K. (2005), *Aksjologia szkoły katolickiej*, „ETHOS”, nr 75, s. 91-98.
- Osewska E. (2004), *Katecheza dzieci w wieku przedszkolnym*, „Ate-
neum Kapłańskie”, nr 1, s. 3-14.
- Ostrowska K. (1998), *W poszukiwaniu wartości*, cz. 2, *Z Biblią
przez życie*, Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk, s. 15-18; 40-41.
- Paweł VI, *Adhortacja Apostolska „Ewangelii nuntiandi”*, 8 XII 1975.
- Piątek J. (1999), *Kulturotwórcze elementy antropologii*, [w:] J. Łukomski
(red.), *Kultura a nasze istnienie*, Wyd. Jedność, Kielce, s. 51-64.
- Radziwiłł A., (1996), *Sześć uwag na temat wychowania*, „Znak”,
nr 11, s. 14-19.
- Rusiecki J. (1995), *O nowy model wychowania*, [w:] Kawula S., Rusie-
cki J. (red.), Wyd. Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob”,
Olsztyn, s. 115-123.
- Rybicki R. (1997), *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*,
Wyd. WSP, Częstochowa.
- Rynio A. (1999), *Szkoła w wychowaniu moralnym*, [w:] Rynio A.
(red.), *Pedagogika Katolicka: zagadnienia wybrane*, Wyd. Funda-
cja Uniwersytecka KUL, Stalowa Wola, s. 263-274.
- Schepens J. (2002), *Miejsca i środowiska katechezy*, tłum. M. Tryc-
-Ostrowska, „Communio”, nr 5, s. 50-61.
- Schmidt G. (1981), *Ludzka droga ku prawdzie i miłości*, „Collectanea
Theologica”, nr 51, s. 199-210.
- Starnawski W. (2006), *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*,
„ETHOS”, nr 3, s. 75-87.
- Suwiński S. (2006), *Wychowanie dziecka do życia Eucharystią*, „Ate-
neum Kapłańskie”, 147, s. 61-72.
- Świerszcz K. (2007), *Destrukcyjność laickiego wychowania w świetle
współczesnych ideologii*, „Communio”, nr 3, s. 3-16.
- Terlecka W. (1975), *Poczucie powinności moralnej u dzieci przed-
szkolnych*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Vloet der V.J. (2007), *Miejsce religii w wychowaniu – na rzecz reli-
gijnego wychowania w szkole*, tłum. M. Żerańska, „Communio”,
nr 3, s. 33-42.
- Werbiński I. (2000), *Błogosławiona Karolina Kózka jako wzór osobo-
wy dla współczesnej młodzieży żeńskiej*, „Ateneum Kapłańskie”,
nr 134, s. 33-40.

Wyszyński S. (1997), *Powołanie Nauczyciela, „Wychowawca”*, nr 9, s. 5.

Zdybicka J.Z. (2000), *Religia a kultura*, [w:] Zimoń H. (red.), *Religia w świecie współczesnym*, Lublin, s. 165-174.

Zdybicka Z. (1984), *Człowiek i religia*, Wyd. KUL, Lublin.

Agnieszka Guzik

Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Wprowadzenie

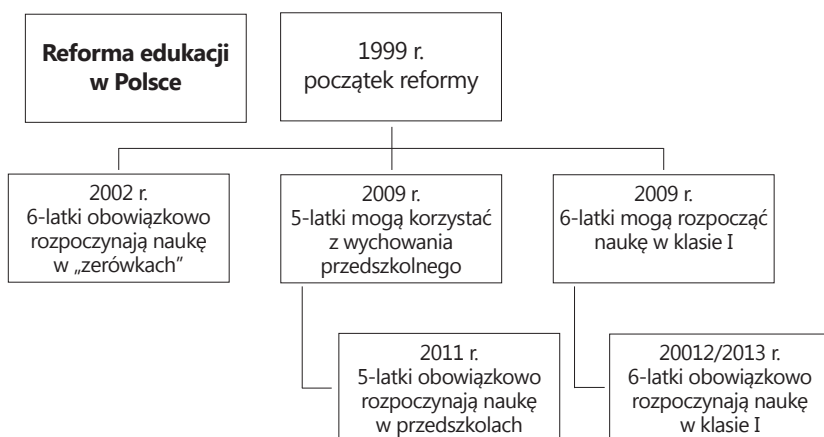
Rzeczywistość społeczno-kulturowa opisywana jako wielowymiarowa przestrzeń, trudna do charakterystyki za pomocą jednoznacznych pojęć, często definiowana jest poprzez takie określenia, jak: szybkość życia, wielość informacji, nieustanna mobilność czy ryzykowność podejmowanych decyzji. W owej rzeczywistości szczególnej refleksji wymaga edukacja, która w warunkach instytucjonalnych obejmuje swym oddziaływaniem coraz młodszych członków społeczeństwa. Szkoła kolejny raz staje się miejscem gruntownych reform, mających na celu dostosowanie jej do wymogów otaczającej ją rzeczywistości. W zmieniającej się przestrzeni szkolnej muszą odnaleźć się uczniowie, rodzice oraz nauczyciele – wszyscy starając się sprostać stawianym im wymaganiom. Prezentowane rozważania skupiać się będą wokół najmłodszych uczestników procesu edukacji szkolnej – uczniów klas I-III oraz dorosłych, którzy ze względu na swe kwalifikacje i określone zadania powołani są do kierowania procesem nauczania i wychowania.

1. Założenia reformy systemu edukacji – poziom I (klasy I-III)

Reforma systemu edukacji w Polsce rozpoczęła się 1 września 2009 roku i wprowadziła wiele istotnych zmian systemowo-organizacyjnych, programowych i metodycznych. W odniesieniu do najmłodszych uczniów, twórcy reformy postawili sobie za cel zapewnienie lepszego dostępu do edukacji coraz młodszymi

dzieciom. Od 2002 roku obowiązkową nauką objęte są wszystkie sześciolatki uczęszczające do tzw. „zerówek” szkolnych lub przedszkolnych. Od 1 września 2009 roku dzieci w wieku 5 lat mają prawo korzystać z wychowania przedszkolnego, a od roku 2011 prawo to przekształci się w obowiązek (MEN, 2008) Jest to istotny element nowej reformy, który daje możliwość rozpoczęcia nauki szkolnej już w wieku 6 lat tym pięciolatkom, którzy urodzili się w latach 2003-2005 i korzystali z edukacji przedszkolnej. W związku z tym, począwszy od roku szkolnego 2009/2010 do roku 2011/2012 naukę w pierwszej klasie mogą realizować wspólnie dzieci sześć- i siedmioletnie (MEN, 2008). Po tym okresie do klas pierwszych będą uczęszczać już tylko uczniowie w wieku 6 lat.

Rysunek 1. Schemat reformy systemu edukacji w Polsce w latach 1999-2013.



[w listopadzie 2011 r. przesunięto obowiązek szkolny na rok 2014, stro-
na MEN – przyp. red.]

W celu wprowadzenia tego rodzaju zmian pojawiła się potrzeba opracowania nowych podstaw edukacji dla całego cyklu kształcenia od przedszkola do studiów wyższych. Z tego względu w roku szkolnym 2009/2010 pierwsze klasy szkół

podstawowych i gimnazjów rozpoczęły naukę w oparciu o nową podstawę programową i nowe podręczniki (MEN, 2008).

W myśl założeń reformy, kształcenie na pierwszym poziomie edukacji, czyli w klasach I-III szkoły podstawowej, ma charakter zintegrowany. Owa integracja jest traktowana wielowymiarowo:

1. Zwraca się uwagę na ciągłość procesu nauczania, który na poziomie klas I-III, jest swojego rodzaju przejściem od wychowania przedszkolnego do nauczania w systemie szkolnym. To czas łagodnego, stopniowego przechodzenia od kształcenia ogólnego, opartego na przekazie treści zintegrowanych do nauczania przedmiotowego w klasach IV-VI. Łagodnemu przejściu ma towarzyszyć między innymi wyodrębnienie klasy pierwszej jako etapu wejścia w naukę szkolną. Cały proces edukacji wczesnoszkolnej rozłożony jest na trzy lata, co oznacza, że treści przekazane uczniom w pierwszej klasie są powtarzane, pogłębiane i rozszerzane w klasie drugiej i trzeciej. Dzięki temu wiadomości i umiejętności nabyte w klasach I-III są podstawą do dalszej edukacji na poziomie klas IV-VI (MEN, 2008).
2. Nauka odbywa się poprzez integrację wiedzy z różnych dziedzin. Celem kształcenia na poziomie ogólnym jest

przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów (MEN, 2008).

Ważne jest, aby szkoła była miejscem wszechstronnego rozwoju dzieci w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. W tym kontekście istotą oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nie jest już tylko sfera poznawcza, dziecka, ale osoba w całościowym ujęciu. Dlatego też dużą wagę przykładą się nie tylko do nauczania, ale również wychowywania, kształtowania osobowości dziecka.

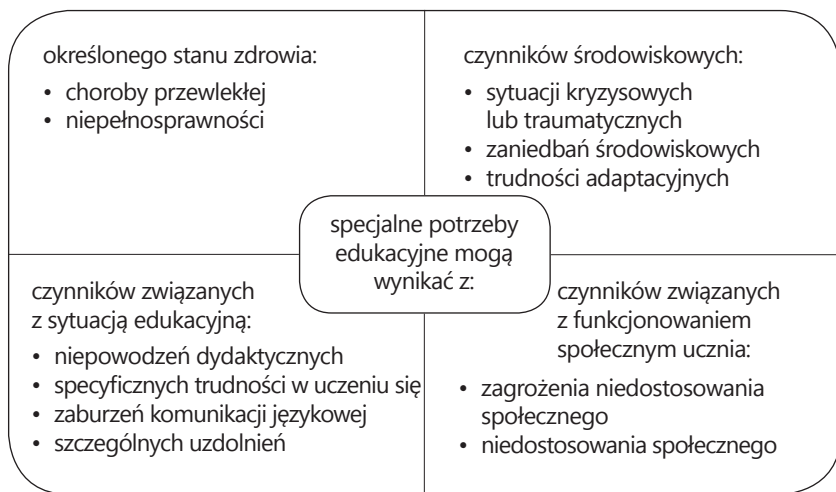
3. Szczegółnego znaczenia nabiera integracja, która dokonuje się w samym dziecku, w akcie poznawania i doświadczenia przez niego otaczającej go rzeczywistości jako takiej, a nie jej osobnych elementów. Całościowe spojrzenie na świat jest

możliwe poprzez poznanie wielozmysłowe, czyli poprzez wykorzystanie chociażby wzroku, słuchu czy dotyku.

4. Klamrą spajającą proces integracji jest nauczyciel, który współpracując z uczniem i jego rodzicami, podejmuje trud koordynacji pracy swojego podopiecznego. Jest to możliwe dzięki większej samodzielności nauczyciela w procesie edukacyjnym, chociażby poprzez tworzenie programów autorskich czy wykorzystywanie na lekcji różnych źródeł informacji czy pomocy dydaktycznych. Nauka nie musi odbywać się tylko w klasie szkolnej. Organizacja lekcji może być zaplanowana w ogrodzie czy muzeum.

Samodzielność i kompetencje nauczyciela zostały również rozszerzone w sferze diagnozy i udzielanej pomocy wszystkim uczniom, którzy wymagają wsparcia i szczególnej organizacji pracy dydaktycznej. W myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku do publicznych szkół i przedszkoli wprowadzany jest nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej, oparty na rozpoznaniu potrzeb i możliwości uczniów oraz wspieraniu indywidualnych możliwości podopiecznych. Nowe rozporządzenie uwypukla cele i zadania szkoły w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odwołując się w pierwszej kolejności do **rozpoznawania** indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, następnie **rozpoznawania** jego indywidualnych możliwości psychofizycznych i w konsekwencji do **zaspokajania** owych potrzeb z uwzględnieniem jego możliwości (Dz. U. nr 228; Jas i Jarosińska, 2010). W rozporządzeniu wymienione zostały te czynniki, z których w szczególności mogą wynikać specjalne potrzeby edukacyjne uczniów (Rysunek 2.).

Rysunek 2. Schemat czynników, z których w szczególności wynikają specjalne potrzeby edukacyjne



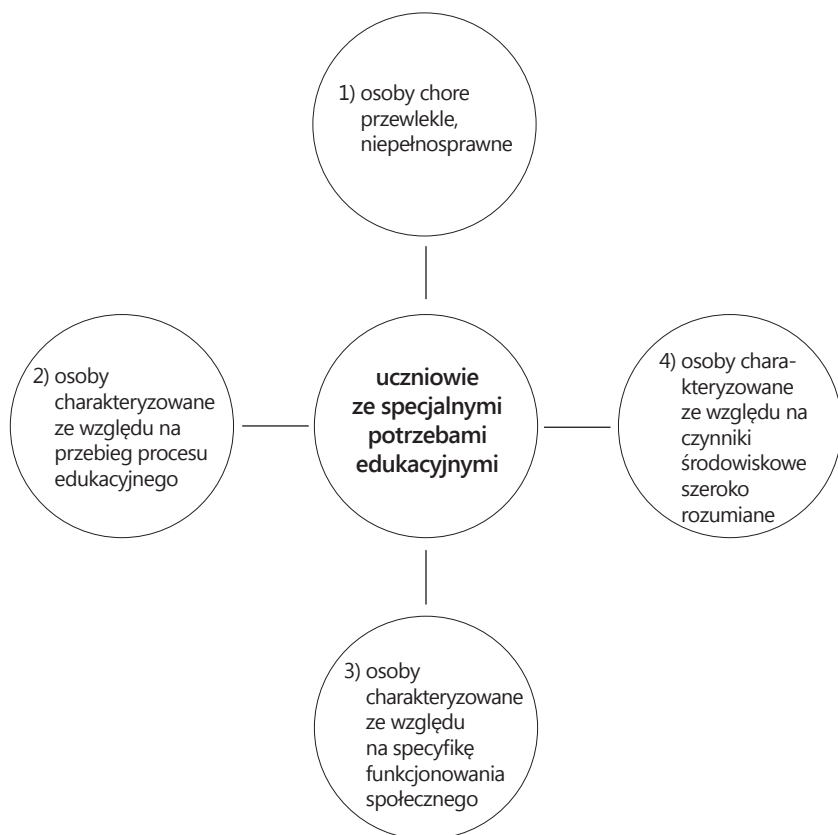
(Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r., Dziennik Ustaw nr 228).

Wymieniony katalog czynników nie ma charakteru zamkniętego – można go uzupełniać w zależności od specyfiki indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, z zachowaniem perspektywy, w której centrum stanowi konkretny podopieczny.

1. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W myśl omawianego rozporządzenia z 17 listopada 2010 roku uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi charakteryzowany jest w kontekście indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych. Biorąc pod uwagę powyższy schemat czynników warunkujących owe specjalne potrzeby edukacyjne, można podzielić uczniów na następujące cztery grupy (Rysunek 3.).

Rysunek 3. Charakterystyka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



Grupa pierwsza to uczniowie charakteryzowani ze względu na określony stan zdrowia. Można tu umieścić wszystkie osoby chorujące przewlekłe. Według Komisji Chorób Przewlekłych funkcjonującej przy Światowej Organizacji Zdrowia, choroby przewlekłe to

wszelkie zaburzenia lub odchylenia od normy, które mają jedną lub więcej z następujących cech: są trwałe, pozostawiają po sobie inwalidztwo, spowodowane są nieodwracalnymi zmianami patologicznymi, wymagają specjalnego postępowania rehabilitacyjnego albo według wszelkich oczekiwań wymagać będą długiego okresu nadzoru, obserwacji czy opieki (Pilecka, 2002).

Będą to zatem uczniowie między innymi z astmą, cukrzycą, fenylketonurią, gruźlicą, padaczką, schizofrenią, alergią. W tej grupie można również ująć uczniów niepełnosprawnych, czyli takich, którzy posiadają uszkodzenia lub ograniczenia funkcjonalne organizmu, co wywołuje określone skutki społeczne, związane z pełnieniem podstawowych ról społecznych (*Encyklopedia Socjologii*, t. 2, 1999). Tu mogą być wymienieni między innymi uczniowie niewidomi i słabo widzący, niesłyszący i słabo słyszący, uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, osoby z upośledzeniem umysłowym, autyzmem i inni. W grupie uczniów niepełnosprawnych wymienia się także dzieci z zespołem Aspergera oraz w przypadku uczniów z niepełnosprawnością ruchową – osoby z afazją (Dz. U. nr 228).

Druga grupa uczniów to dzieci, które w ramach konkretnych działań edukacyjnych przejawiają różnego rodzaju trudności związane ze sprostaniem określonym wymaganiom szkolnym. Może to się objawiać niepowodzeniami dydaktycznym, specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. dysleksja, dysortografia, dysgrafia itp.), zaburzeniami komunikacji językowej (zaburzenia składni, trudności z organizacją tekstu itp.). W grupie tej znajdują się również osoby posiadające szczególne uzdolnienia kierunkowe lub wszechstronne, wymagające odpowiednich warunków i możliwości rozwojowych. Pierwszy poziom edukacji (klasy I-III), w myśl omawianego rozporządzenia (Dz. U. nr 228) to czas, w którym nauczyciele, wychowawcy i specjaliści powinni przede wszystkim konsolidować swoje działania w celu rozpoznawania u uczniów ryzyka pojawienia się specyficznych trudności w uczeniu się.

W trzeciej grupie znajdują się osoby, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z ich specyfiki zachowania. Do tej pory wyróżniano cztery kategorie uczniów: niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem, z zaburzeniami zachowania. Obecnie w rozporządzeniu z 17 listopada 2010 roku wskazane są dwie kategorie osób: niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W literaturze przedmiotu można odnaleźć następujące cechy omawianego zagadnienia:

- negatywny stosunek do norm społecznych;
- trwałość postaw aspołecznych;

- zaburzenia zachowania jako specyficzna forma niedostosowania (Makowski, 1994).

Charakteryzując jednostkę niedostosowaną społecznie, można powiedzieć, że jest to osoba, która wykazuje duże trudności w dostosowaniu się do norm społecznych i w realizacji swych własnych zamierzeń życiowych (Lipkowski, 1996). Inaczej, jest to osoba, która przejawia zaburzoną postawę wobec zasadniczych wymagań społecznych i której zachowanie nacechowane jest szeregiem objawów świadczących o trwałym nieprzestrzeganiu podstawowych zasad postępowania (Ostrihanska, 1997). Niedostosowanie społeczne rozumiane bywa również jako proces lub stan działań, które zmierzają do zaspokojenia potrzeb jednostki w sposób społecznie nieakceptowany, zakazany przez kodeks prawny, obyczajowy czy etyczny (Mościcka 1989).

W czwartej grupie znajdują się uczniowie, którzy charakteryzowani są ze względu na określone czynniki środowiskowe, np. zmiana miejsca zamieszkania, trudności adaptacyjne ze względu na różnice kulturowe, występowanie sytuacji traumatycznej – zagrażającej zdrowiu lub życiu oraz pojawienie się sytuacji kryzysowej, zakłócającej funkcjonowanie jednostki. W tej grupie ujęte są również dzieci przebywające w takich warunkach np. bytowych, materialnych czy rodzinnych, które nie są odpowiednie dla prawidłowego rozwoju.

3. Specyficzne trudności w uczeniu się – charakterystyka zjawiska

W omawianym Rozporządzeniu Ministra Edukacji (Dz. U. nr 228) pierwszy etap nauki szkolnej powinien być szczególnie poświęcony rozpoznawaniu symptomów wystąpienia u uczniów specyficznych trudności w uczeniu się. Odnoszą się one do osób w normie intelektualnej, u których pojawiają się trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych, wynikające ze specyfiki funkcji percepcyjno-motorycznych i poznawczych, a nie są uwarunkowane neurologicznie. W literaturze przedmiotu termin ten odnosi się

do zaburzonego funkcjonowania dziecka w szkole, gdy jego postępy w nauce szkolnej pozostają na poziomie istotnie niższym

niż oczekiwany, ze względu na wiek życia, wynik pomiaru inteligencji i poziom edukacji (Jastrząb, 1997).

Określenie *specyficzne* wskazuje na występowanie wąskiego zakresu trudności w uczeniu się,

pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunkach dydaktycznych dla przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych (Jastrząb, 1997).

Zatem nie można mówić o specyficznych trudnościach w uczeniu się, jeżeli trudności te wynikają z uszkodzenia wzroku, słuchu, narządu ruchu, upośledzenia umysłowego, zaburzeń emocjonalnych, zaniedbań środowiskowych, kulturowych czy ekonomicznych (Jastrząb, 1997). Za bezpośrednią przyczynę tych trudności uznaje się mikrozaburzenia o różnej etiologii (Żywiczyńska, 1995; Jastrząb, 1995). W literaturze przedmiotu spotyka się też takie synonimy terminu mikrozaburzenia, jak parcjalne czy fragmentaryczne deficyty rozwoju (Spionek, 1975; Miłan-Arciszewska, 1995). Najczęstsze objawy tego typu zaburzeń to:

- nadruchliwość,
- chwiejność emocjonalna,
- zaburzenia percepcyjno-motoryczne,
- niedobory ogólnej koordynacji,
- zakłócenie procesów pamięci, uwagi, mowy, myślenia,
- specyficzne trudności w czytaniu (dysleksja), w pisaniu (dysgrafia, dysortografia) oraz w operacjach na liczbach (dyskalkulia),
- niejednoznaczne objawy neurologiczne i zaburzenia EEG (Żywiczyńska, 1995).

Specyficzne trudności w uczeniu się mogą odnosić się do określonych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych lub mogą dotyczyć tylko pewnych ich zakresów. Do najbardziej znanych zalicza się trudności w czytaniu, pisaniu, w nabywaniu umiejętności matematycznych związanych z operacjami na liczbach i rozumowaniem arytmetycznym. Mogą również pojawić się wycinkowe trudności w uczeniu się różnych przedmiotów, jak na przykład błędne odtwarzanie rytmu i melodii oraz tekstów piosenek, problemy w odczytywaniu i zapisywaniu nut, w rysowaniu z zachowaniem perspektywy i stosunków przestrzennych,

w orientowaniu się przestrzennym na obrazach, płaskich, schematach, wykresach, mapach, wzorach matematycznych, fizycznych, chemicznych, modelach brył, w układach chronologicznych zdarzeń, zjawisk oraz w wyznaczaniu stosunków chronologicznych między nimi (Jastrząb, 1997).

3.1. Zaburzenia percepcji wzrokowej

Trudności w zakresie percepcji wzrokowej ujawniają się zazwyczaj podczas nauki czytania i pisania, jednak już przed rozpoczęciem kształcenia w szkole często obserwuje się pewne symptomy, które mogą być wyrazem obniżenia sprawności omawianej funkcji. Na przykład w wymiarze ekspresji plastycznej są to schematyczne, zawierające mało szczegółów, ubogie w treść rysunki. W sferze aktywności dowolnej, zauważyć można niechęć do zabaw konstrukcyjnych, w których dzieci z zaburzeniami funkcji wzrokowej ograniczają się raczej do podawania klocków, obserwowania jak ktoś buduje lub dodawania do konstrukcji pojedynczych elementów. W grach i zabawach obrazkowych trudnością jest wskazanie podobieństw lub różnic między określonymi elementami, odtworzenie określonego wzoru w układance lub mozaice. Dzieci z zaburzeniami analizy i syntezy wzrokowej, jeżeli już podejmują tego typu zadania, to wybierają własne kompozycje obrazkowe, odbiegające od podanego wzoru (Bogdanowicz, 1981). Poważniejsze zaburzenia funkcji wzrokowej mogą być pewnym utrudnieniem w kształtowaniu się u dziecka pojęcia liczby, co niekorzystnie wpływa na początkowe stadium arytmetycznego myślenia. Osoba, która ma trudności z różnicowaniem wzrokowym obrazów oraz ich zapamiętywaniem nie jest w stanie swobodnie operować zbiorami i nie przyporządkowuje im odpowiednich liczb (Nartowska, 1980).

W trakcie nauki szkolnej podczas poznawania liter, cyfr i liczb uczeń ćwiczy umiejętność porównywania, rozpoznawania i odwzorowywania znaków. A zatem musi odróżnić znaki graficzne i rozpoznać ich kształty. Dziecko z zaburzoną analizą i syntezą wzrokową rozumie symboliczne znaczenie litery i cyfry, ale nie potrafi prawidłowo posługiwać się nimi jako znakami graficznymi (Spionek, 1970). Dzieje się tak dlatego, iż bardzo często znaki

te są zbliżone do siebie wielkością i kształtem, a dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową nie potrafią dostrzec niewielkich różnic między nimi. W związku z tym nie widzą różnicy między: e – ě, l – t, a – d, u – w, n – m. Jeżeli uczniowie nie rozróżniają kształtów pojedynczych znaków graficznych, to tym bardziej mają trudności, gdy stanowią one złożone układy np. wyrazy. Nie tylko nie potrafią rozpoznać kształtu, ale mają również oni kłopoty z zapamiętywaniem i odwzorowywaniem zarówno na podstawie modelu, jak i z pamięci. To powoduje, że mają oni trudności z nauczeniem się pisania i czytania w określonym czasie. Ważną właściwością percepcji wzrokowej jest jej kierunkowość. Odgrywa ona znaczącą rolę przy nauce czytania i pisania oraz przy rozwoju ogólnej orientacji przestrzennej dziecka. Zaburzenia kierunkowości związane są z odtwarzaniem kształtów w stosunku do osi poziomej i pionowej. W wyniku tego uczniowie z poważnymi trudnościami mylą litery: p – g, d – b, m – w, n – u, g – b, p – b (Spionek, 1970).

Oprócz mylenia i zamiany liter o podobnym kształcie, dzieci z zaburzonymi funkcjami wzrokowymi opuszczają drobne elementy graficzne i znaki interpunkcyjne. Nie potrafią pisać tak, aby zmieścić się w liniach, jak również nie umieją rozplanować rysunku na stronie. Dlatego też zeszyty tych uczniów robią wrażenie niestarannych, mimo że bardzo często wkładają oni wiele wysiłku w estetyczny wygląd swych prac. Popołniają błędy ortograficzne zwłaszcza w tych sytuacjach, w których nie mogą wytłumaczyć sobie zasad pisowni przez żadną regułę. Ze względu na słabszą pamięć wzrokową trudniej jest im utrwalić sobie obraz graficzny wyrazów i zapamiętać, jak się je pisze. Oprócz kłopotów z czytaniem i pisaniem mają oni również trudności w nauce geometrii, zwłaszcza w ujmowaniu stosunków przestrzennych przedstawionych na mapie. Jeżeli dodatkowo pojawiają się kłopoty w orientacji przestrzennej, a szczególnie zaburzenia kierunkowe dotyczące osi poziomej (góra – dół) i osi pionowej (strona lewa – prawa), to dochodzą również trudności w rozpoznawaniu stron świata. Uczniowie z zaburzeniem funkcji wzrokowej nie potrafią posługiwać się pojęciami wschód – zachód, północ – południe, a co za tym idzie – nie mogą odpowiednio operować pojęciami

względny na północ od określonego miejsca, na wschód od danej miejscowości (Spionek, 1970).

3.2. Zaburzenia funkcji słuchowej

Dzieci z zaburzoną analizą i syntezą słuchową mają trudności w zapamiętywaniu wierszyków i piosenek. Szybko męczą się przy słuchaniu dłuższych historyjek lub podczas głośnego czytania, przestają uważać, często nie rozumieją treści (Nartowska, 1975). Związane jest to z gorszą pamięcią słuchową. W szkole, w klasach początkowych pojawiają się u tych dzieci specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Podczas czytania uczeń musi dokonać złożonego procesu składania poszczególnych dźwięków w jedną całość (jest to synteza), po uprzednim przełożeniu znaków graficznych na odpowiadające im dźwięki mowy. Podczas pisania dokonuje się proces odwrotny: uczeń rozkłada wyrazy na poszczególne dźwięki (jest to analiza), to znaczy słysząc dane słowo, musi rozpoznać dźwięki i przyporządkować mu odpowiedni znak graficzny. Oba te procesy sprawiają tym dzieciom wiele trudności (Spionek, 1970).

Scalanie dźwięków przy czytaniu jest jednak łatwiejsze dla dzieci z zaburzoną percepcją słuchową niż różnicowanie ich przy pisaniu ze słuchu. Dlatego częściej można zauważyć, iż uczniowie z zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej czytają lepiej, natomiast gorzej piszą ze słuchu. Analizując dyktanda tych dzieci, można zauważyć, że mylą głoski dźwięczne i bezdźwięczne. Duże trudności sprawiają im też prawidłowe zmiękczenia, zwłaszcza jeżeli ma się to odbywać poprzez znak zmiękczający. Problemem dla nich jest też różnicowanie pisowni „j” oraz „i”. Nie umieją także odróżniać samogłosek nosowych od zespołów dźwiękowych (np. ą od on, om itd.) (Spionek, 1975). Dzieci z zaburzoną funkcją słuchową pomagają sobie podczas pisania ze słuchu pamięcią wzrokową. Świadczą o tym różne poprawki w zeszytach. Jeżeli dziecko po napisaniu wyrazu dostrzeże, że nie odpowiada on obrazowi graficznemu, zapamiętanemu wcześniej, dokonuje zmiany.

Uczniowie z zaburzoną percepcją słuchową z trudem uczą się języków obcych. W początkowym etapie nie jest to tak

zauważalne, jeżeli dziecko jest inteligentne i ma dobrze rozwiniętą analizę wzrokową. Problemy zaczynają się później, kiedy trzeba zastosować poznaną regułę gramatyczną w mowie czynnej oraz kiedy należy wypowiadać się swobodnie i z odpowiednim akcentem. Jeżeli zaburzenia analizy i syntezy słuchowej są poważne, uczniowie mają wielkie trudności z powtórzeniem za nauczycielem trudniejszych wyrazów, i nawet, gdy się ich uczą, łatwo je zapominają (Spionek, 1970).

3.3. Opóźnienia i zakłócenia rozwoju ruchowego

W momencie, kiedy dziecko przychodzi do szkoły wymaga się od niego nie tylko odpowiedniego rozwoju funkcji poznawczych, ale również określonego rozwoju ruchowego. Umiejętności ruchowe, z którymi dziecko rozpoczyna naukę w szkole, są wynikiem zarówno ćwiczeń i spontanicznego rozwoju, jak i współdziałania czynników biologicznych i społecznych. Nie bez znaczenia są zarówno możliwości rozwojowe dziecka, jak również warunki, w jakich ten rozwój przebiega. Ponieważ każde dziecko jest inne, dlatego też nie dziwi fakt, iż wśród dzieci z prawidłowym rozwojem ruchowym można zauważyć i takie, których rozwój jest opóźniony. Są to dzieci, które wykonują z wielkim trudem czynności łatwe i proste dla rówieśników (Spionek, 1970). Objawem wskazującym na opóźniony rozwój ruchowy jest zaburzenie napięcia mięśniowego, tzw. tonus. U dzieci z tego rodzaju zaburzeniem występuje ciągłe napięcie mięśni, nawet tych, które bezpośrednio nie biorą udziału w danej czynności. W związku z tym dzieci te są stale napięte, a ich ruchy nie są swobodne, sprawiają wrażenie sztywnych i kanciastych (Spionek, 1970). Widać to zazwyczaj przy grach i zabawach ruchowych, gdy trzeba skoordynować ruchy całego ciała. Do najczęstszych wybiórczych zaburzeń motorycznych należy obniżenie sprawności manualnej, które objawia się w niskiej precyzji ruchów dłoni i palców (Nartowska, 1980). Rysunki dzieci z tego rodzaju zaburzeniami charakteryzują się chwiejnymi, przerywanymi liniami, zdeformowanymi elementami. W szkole, w klasach początkowych, dzieci z zaburzoną funkcją ruchową mają kłopoty podczas pisania, zwłaszcza gdy czynność tę muszą

wykonać szybko. Ich pismo jest brzydkie i mało czytelne. Specyficznym rodzajem zaburzeń w pisaniu jest brak łączenia liter. Uczniowie z zaburzeniami funkcji ruchowej nie potrafią też dobrze szyć, lepić, wycinać. Ich prace są pogniecione, pobrudzone klejem, krzywo pocięte (Spionek, 1975).

4. Nauczyciel – osoba diagnozująca specjalne potrzeby edukacyjne ucznia

W myśl rozporządzenia z 17 listopada 2010 r. nauczyciel jest pierwszą osobą, która może rozpoznać potrzeby i możliwości ucznia. Owo rozpoznanie ma charakter wstępnej diagnozy, opartej na obserwacji, rozmowach i wywiadach z rodzicami lub prawnymi opiekunami dziecka, konsultacjach ze specjalistami, analizach prac ucznia.

W codziennej pracy nauczyciela najbardziej przydatnym sposobem gromadzenia wiedzy o podopiecznych wydaje się obserwacja. Jej potencjał diagnostyczny jest olbrzymi, ale potrzebuje ona odpowiedniego przygotowania, namysłu i właściwej świadomości stawianych jej wymagań. Nie jest należycie doceniana być może dlatego, że w potocznym rozumieniu jest czynnością wykonywaną przy okazji innych działań, bez specjalnego nakładu pracy, realizowaną przez wszystkich, którzy się jej podejmą.

W działalności dydaktycznej obserwacja jest warunkiem efektywności pracy nauczyciela i ucznia, bez niej niemożliwe wydaje się prowadzenie jakichkolwiek działań edukacyjnych. Wstępnym rodzajem obserwacji może być spostrzeganie danych faktów, zjawisk czy zdarzeń bez odniesienia ich do określonych celów poznawczych (Łobocki, 2009). Niemniej jednak już w tym początkowym etapie powinna pojawić się u nauczyciela świadomość rejestracji konkretnych zachowań czy wydarzeń, które mają miejsce w klasie. To może być punkt wyjścia, początek pracy diagnostycznej, od której zaczyna się poznanie naukowe. W tej fazie bardzo ważna jest otwartość i gotowość nauczyciela na zauważenie pewnych zjawisk wartych głębszego poznania. Istotna jest również czujność, która pozwala wychowawcy wyodrębnić z potoku zdarzeń właśnie te, które

mogą być kluczowe dla procesu diagnostycznego. Ten wstępny etap jest czasem rozpoznania zdarzeń z jednej strony wymagających działalności praktycznej, być może interwencji osoby dorosłej w danej sytuacji lub pomocy uczniowi w toku procesu nauczania, z drugiej strony to okres rejestracji faktów, które są wskaźnikami zjawisk wymagających refleksji podporządkowanej określonym celom poznawczym. Na tym etapie mogą pojawić się pewne hipotezy, nie powinny być formułowane kategoryczne stwierdzenia.

Wstępne rozpoznanie prowadzi nauczyciela do dalszych dociekań i tu rozpoczyna się już obserwacja naukowa, która wymaga dużej koncentracji, określonego zaplanowania i podporządkowania precyzyjnie sformułowanemu celowi. Nauczyciel, podejmując się tego typu obserwacji musi być obiektywny w swoim działaniu, systematyczny i dokładny (Łobocki, 2009). Obserwacja naukowa wymaga odpowiedzi na pytania: „Kogo lub co obserwuję?”, „W jakim celu?” oraz „W jaki sposób?”. Te trzy podstawowe pytania pozwolą nauczycielowi wytyczyć kierunek i plan działania. Odpowiedź na ostatnie pytanie obliguje wychowawcę do wyboru rodzaju obserwacji i sporządzenia właściwego narzędzia. W przypadku diagnozy dzieci w młodszym wieku szkolnym, nauczyciel powinien być szczególnie otwarty na problem specyficznych trudności w uczeniu się. W momencie zauważenia jakichkolwiek symptomów wskazujących na pojawienie się tego zjawiska, wychowawca może posłużyć się skonstruowanym przez siebie kwestionariuszem obserwacji. W tym przypadku obserwacja będzie miała charakter bezpośredni i skategoryzowany – pozwoli wychowawcy w bezpośrednim kontakcie z uczniem zarejestrować określone kategorie zachowań dziecka, określające rodzaj danego zjawiska. Poniższa tabela może być przykładem ogólnej diagnozy występowania w klasach I-III specyficznych trudności w uczeniu się, w odniesieniu do dzieci, które w ramach wstępnej obserwacji zwróciły uwagę nauczyciela.

Tabela 1. Przykładowa scheduła obserwacji odnosząca się do diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się dzieci w młodszym wieku szkolnym

Kategorie zachowań	Zauważone objawy
Zaburzenia funkcji wzrokowej	
Rysunki dziecka są schematyczne, zawierające mało szczegółów, ubogie w treść	
Dziecko napotyka na trudności w zadaniach wymagających wskazania podobieństw lub różnic między określonymi elementami	
Dziecko ma trudności w odtworzeniu określonego wzoru w układance lub mozaice	
Dziecko ma trudności w rozpoznawaniu kształtów graficznych liter	
Dziecko myli litery podobne: e – ę, l – t, a – d, u – w, n – m	
U dziecka można zauważyć zaburzenia kierunkowości, mylenie liter i liczb w stosunku do osi poziomej i pionowej: p – g, d – b, m – w, n – u, g – b, p – b 6, 9, lustrzane odbicie cyfr i liter	
Dziecko ma trudności z rozplanowaniem rysunku	
Dziecko ma trudności z rozplanowaniem tekstu w liniach (wychodzenie poza liniaturę)	
Dziecko często popełnia błędy ortograficzne	
Dziecko „gubi” litery	
Dziecko ma trudności w orientacji przestrzennej, myli strony prawą i lewą	
Zaburzenia funkcji słuchowej	
Dziecko ma trudności w zapamiętywaniu przeczytanej treści	
Dziecko ma problem ze zrozumieniem przeczytanej treści	
Dziecko ma trudności z pisanem ze słuchu	
Dziecko myli ze słuchu głoski dźwięczne i bezdźwięczne	
Dziecko ma trudności w zmiękczeniu zwłaszcza przez znak zmiękczący	
Dziecko ma trudności w z różnicowaniem pisowni „j”, „i”	
Dziecko ma trudności w odróżnianiu samogłosek nosowych od zespołów dźwiękowych (np. ą od on, om itd.)	

Zaburzenia funkcji ruchowej	
U dziecka można zauważyć duże napięcie mięśni nawet tych, które bezpośrednio nie biorą udziału w wykonywanej czynności	
Podczas gier i zabaw ruchy dziecka są mało skoordynowane, dziecko często się przewraca, ma trudności w złapaniu piłki	
U dziecka widać obniżoną sprawność manualną	
Pismo dziecka jest mało czytelne	
U dziecka widać brak łączenia liter	
Dziecko ma trudności w pracach manualnych	
Prace dziecka wydają się mało staranne	

Bardzo interesującym i cennym narzędziem służącym do rozpoznawania określonych symptomów specyficznych trudności w uczeniu się jest *Skala Ryzyka Dysleksji*, którą nauczyciel może zastosować po pierwszym roku nauki szkolnej zarówno w celu diagnozy, jak i inspiracji do konstruowania własnych narzędzi (Bogdanowicz, 2005).

W zależności od rodzaju zaburzonej funkcji, wychowawca może przygotować bardziej szczegółowe karty obserwacji, odnoszące się do diagnozy wybranych trudności. Przykładem może być przygotowany przez nauczyciela następujący schemat:

Tabela 2. Schemat obserwacji tekstu czytanego dla dzieci z klas II

Wybrany przez nauczyciela tekst, który uczeń dostaje do czytania	Nauczyciel wpisuje rodzaje popełnianych błędów	
	Zamiana liter w schemacie poziomym lub pionowym	
	Przekręcanie wyrazów	
	Mylenie liter	
	„Gubienie” liter	
	Zgadywanie końcówek wyrazów	
	Tempo czytania określone w minutach	
	Określenie chęci ucznia do czytania	

Inspiracją dla nauczycieli oraz pomocą w ramach diagnozy czytania i pisania dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą być również gotowe narzędzia np.: *Test Czytania „Darek”* (Bogdanowicz, 2000) czy *Test Czytania Głośnego „Dom Marka”* (Bogdanowicz, 2009).

Z kolei diagnoza przejawów trudności matematycznych może wiązać się z obserwacją pewnych objawów, wskazujących na możliwość wystąpienia zaburzeń w obrębie umiejętności arytmetycznych, geometrycznych, orientacji w przestrzeni, znajomości określeń czasu itp. Rzetelne badanie jest możliwe tylko przy współudziale specjalistów, ale już w pierwszym kontakcie z dzieckiem, nauczyciel może być wyczulony na pewne zachowania i sygnalizować potrzebę objęcia ucznia wsparciem psychologiczno-pedagogicznym. W tym celu pomocna może być następująca tabela obserwacji:

Tabela 3. Symptomy ryzyka trudności matematycznych

Wiek dziecka	Objawy trudności matematycznych	Uwagi nauczyciela
Dzieci w wieku 6, 7 lat – początek edukacji szkolnej	Dziecko błędnie rozpoznaje figury geometryczne	
	Dziecko ma trudności w rozpoznawaniu cyfr	
	Dziecko nieprawidłowo stosuje znaki graficzne: <, >, =, porównując zbiory o określonej liczbie elementów	
	Dziecko ma trudności w orientacji przestrzennej: prawo, lewo, nad, pod, obok	
	Dziecko niechętnie bierze udział w grach matematycznych	
	Dziecko niewłaściwie używa określeń dotyczących miary i wielkości np. mniej – więcej, dłuższy – krótszy, bliżej – dalej, wcześniej – później	
	Dziecko ma trudności z liczeniem sekwencyjnym (wprost, wspak, dwójkami, trójkami)	

Powyższy przykład arkusza obserwacji może być uzupełniany, rozbudowywany, uszczegóławiany. Ważne jest żeby pod wpływem tworzenia tego typu narzędzi nauczyciel zdobywał wiedzę o rozpoznawanym zagadnieniu i miał świadomość względności uzyskanych wyników, które muszą być weryfikowane przez specjalistów.

Obserwacje prowadzone przez wychowawców w trakcie procesu nauczania są z jednej strony nieodłącznym elementem organizacji pracy uczniów i nauczycieli, z drugiej strony są częścią szerszego modelu pracy szkoły w ramach rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Diagnoza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako element pracy szkoły

W świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach model wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma charakter zespołowy (Dz. U. nr 228). Diagnoza nauczyciela jest pierwszym ogniwem całego systemu pracy szkoły. Kolejnym etapem jest powołanie zespołu składającego się z osób prowadzących zajęcia z uczniem wymagającym wsparcia. Dzięki temu wypracowanie właściwych rozwiązań spoczywa na wszystkich, którzy mogą pomóc podopiecznemu, na podstawie koordynacji wspólnych działań. Takie podejście wydaje się słuszne, zwłaszcza że w działalności zespołu duży nacisk kładzie się na współpracę z rodzicami. Pojawia się zatem możliwość, która do tej pory nie była realnie wykorzystywana w pracach szkoły – współdziałanie wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za efektywne funkcjonowanie ucznia. W takim ujęciu charakterystyczną cechą pracy nauczyciela nie musi już być izolacja czy samotność¹¹. Wychowawca nie musi pozostawać sam na sam z trudnościami, jakich doświadczają jego uczniowie. Nie musi ustawiać się po przeciwnej stronie w kontakcie z rodzicami – może budować

¹¹ ¹¹ O samotności nauczyciela i jego izolacji pisał A. Janowski, ukazując specyfikę pracy edukacyjnej w szkole (1995).

zespół, który będzie współpracował na rzecz dobra dziecka. Założenia teoretyczne są bardzo słuszne, jednak pojawia się pytanie: Na ile są one realne w rzeczywistości szkolnej? Odpowiedź może być udzielona na podstawie badań przeprowadzonych po wdrożeniu reformy oświaty. Jednak już teraz trzeba stwierdzić, że powodzenie wprowadzanych zmian zależy co najmniej od dwóch czynników.

Po pierwsze, aby nauczyciele mogli dokonywać diagnozy – nawet na poziomie podstawowym – muszą być do tego przygotowani. Potrzebna jest zatem oferta edukacyjna zarówno dla osób pracujących w szkołach i przedszkolach, jak i dla tych, którzy dopiero przygotowują się do zawodu nauczyciela. Być może wraz z reformą systemu oświaty musi być prowadzona reforma na poziomie rekrutacji i kształcenia kandydatów na studia nauczycielskie. Wymagania stawiane przed dzisiejszą szkołą muszą iść w parze z jakością kwalifikacji kadry organizującej proces dydaktyczno-wychowawczy. Konieczne jest zatem budowanie wizerunku nauczyciela jako osoby w wykwalifikowanej, posiadającej rozległą wiedzę nie tylko z zakresu przedmiotów kierunkowych, ale także z psychologii i pedagogiki. Do tego potrzebne są odpowiednie środki finansowe.

Po drugie, jeżeli dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w takiej postaci, jaką zakłada nowa reforma programowa, to konieczna jest inwestycja w tworzenie grupy ekspertów, takich jak: psycholog, pedagog, logopeda czy reedukator, działających na terenie placówki oświatowej. Tylko w ramach współpracy nauczycieli z tymi specjalistami może powstać kompetentny zespół, który będzie potrafił rozpoznać specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży oraz opracować właściwy program realizacji owych potrzeb. Sami nauczyciele nie podołają tak ambitnym zadaniom, zwłaszcza jeżeli trudności poszczególnych uczniów wymagają specjalistycznych narzędzi diagnozy, a podopiecznych w szkole potrzebujących wsparcia jest wielu.

Te dwie wymienione kwestie prawdopodobnie nie są jedynymi warunkami sukcesu wdrażanej reformy, są jednak „na pierwszy rzut oka” czymś oczywistym i koniecznym do rozważenia. Podobnie ważne i godne odnotowania są założenia, które na po-

ziomie diagnostycznym odnoszą się nie tylko do rozpoznania deficytów i trudności ucznia, ale także do poznania potencjału ucznia, jego „silnych stron”, na bazie których można oprzeć program wsparcia i sukces jego powodzenia. Należy uwypuklić ten aspekt pracy zespołu nauczycieli i ekspertów, ponieważ pozwala on na pełną diagnozę funkcjonowania ucznia w szkole zarówno w odniesieniu do obszarów wymagających wsparcia, jak i tych, które są naturalnym potencjałem rozwojowym w postaci określonych możliwości psychofizycznych, umiejętności, zainteresowań i innych. Na bazie naturalnych możliwości dziecka można budować schemat postępowania wspierającego, w którym podopieczny nie jest przedmiotem oddziaływań, a staje się aktywnym podmiotem. Dzięki temu w uczniu można budować poczucie samokontroli, wewnątrzsterowności, można pokazywać mu schemat postępowania i radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach trudnych. W kontekście tego, rozpoznanie wstępne będzie obejmowało następujące elementy:

Tabela 4. Wieloaspektowa diagnoza w fazie wstępnej

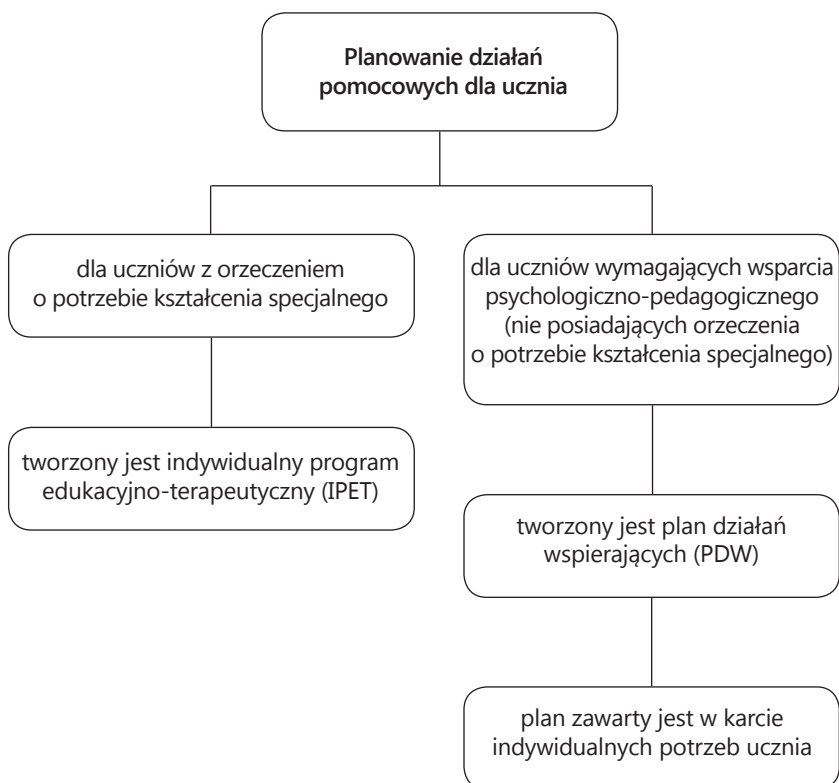
Elementy pracy diagnostycznej		
Rozpoznanie mocnych stron ucznia: określone umiejętności, zainteresowania, możliwości psychofizyczne	Trudności rozwojowe i edukacyjne ucznia, jego ograniczenia psychofizyczne, problemy edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze	Ocena możliwości wsparcia ucznia na terenie szkoły: zmiana przestrzeni i otoczenia, możliwości podjęcia przez nauczycieli i specjalistów określonych zajęć i działań pomocowych

Ostatni element diagnozy: ocena możliwości wsparcia ucznia na terenie szkoły związana jest nie tylko z określonymi działaniami podejmowanymi przez nauczycieli i specjalistów, ale także z organizacją przestrzeni, która może być wykorzystana jako istotny czynnik tworzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. To jest swego rodzaju nowe spojrzenie na otoczenie ucznia we współczesnej szkole. Warto ten element potraktować szerzej, nie tylko odnosząc się do zniesienia barier architektonicznych dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową. Warto popatrzeć na przestrzeń wokół ucznia, tak jak widziała to Maria Montessori:

jest to istotny element w budowaniu relacji między nauczycielem a uczniem i ważny czynnik w kształtowaniu procesu uczenia się dziecka (Bednarczuk, 2007).

W drugiej fazie diagnozy ważne jest rozpoznanie monitorujące, które ma na celu ocenę efektywności podejmowanych działań wspierających. Tutaj dokonywana jest wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania dziecka i oddziaływań podjętych na bazie diagnozy wstępnej. W ramach pracy zespołu opracowywany jest indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) dla poszczególnych uczniów, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz plan działań wspierających dla wszystkich innych dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Rysunek 4. Schemat planowania działań pomocowych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) opracowywany jest na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego i zawiera w sobie podstawowe dane o uczniu (imię, nazwisko, rok urodzenia, nazwa placówki, do której uczęszcza, klasa, rok szkolny, podstawa objęcia kształceniem specjalnym – orzeczenie z dnia, numer). W programie ujęte są wyniki diagnozy, działania zespołu w zakresie terapeutycznym, edukacyjnym – cele pracy z uczniem, metody i formy oddziaływań, współpraca z rodzicami, sposób ewaluacji programu. Natomiast plan działań wspierających tworzony jest w oparciu o opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub diagnozę nauczycieli, wychowawców lub specjalistów (psycholog, pedagog, logopeda, reedukator i inni), którzy stwierdzili konieczność działań pomocowych (Jas i Jarosińska, 2010).

Podsumowanie

Analizując założenia nowej reformy oświaty, odwołując się do wymagań stawianym osobom podejmującym trud edukacji dzieci i młodzieży, należy w dalszych badaniach i rozważaniach skupić się na następujących kwestiach:

- po pierwsze, nauczyciele, ich świadomość celów i obowiązków stawianych przed nimi, poziom przygotowania do pracy edukacyjnej, diagnostycznej i terapeutycznej, nastawienie do realizacji określonych zadań, chęć doszkalania się, refleksje na temat wprowadzanych zmian;
- po drugie, sposób funkcjonowania szkoły, możliwości tworzenia zespołów ekspertów, współpraca z rodzicami, organizacja pracy;
- po trzecie, uczniowie objęci diagnozą i wsparciem na terenie szkoły – ocena wprowadzanych zmian z perspektywy podmiotów oddziaływania.

Wszystkie wskazane kwestie są istotne, ale nie stanowią zamkniętej listy. Prawdopodobnie w toku wprowadzania reformy oświaty spis zagadnień wartych dociekań i badań będzie się poszerzać.

Literatura przedmiotu

- Bogdanowicz M. (2002), *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk.
- Bogdanowicz M. (1985), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa.
- Encyklopedia Socjologii*, t. 2, (1999), Oficyna Naukowa, Warszawa.
<http://www.men.gov.pl/images/pdf/DZSE/nauczyciele.pdf>.
- Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN, Warszawa.
- Jastrząb J. (1995), *Szkoła terapeutyczna dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika XXI”, Toruń, zeszyt 294, s. 101-120.
- Jastrząb J. (1997), *Specyficzne trudności w uczeniu się jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych*, „Wychowanie na co Dzień” nr 6.
- Lipkowski O. (1996), *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1996.
- Łobocki, M. (2009), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Miłań-Arciszewska M. (1995), *Muzyka w rewalidacji dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika XXI”, Toruń, zeszyt 294, s. 143-149.
- Mościcka L. (1989), *Problemy niedostosowania społecznego i resocjalizacji*, Ossolineum, Wrocław.
- Nartowska H. (1975), *Zaburzenia rozwoju mowy jako przyczyna niepowodzeń w nauce*, „Szkoła Specjalna”, nr 2.
- Nartowska H. (1980), *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Ostrihanska Z. (1997), *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Oszwa U. (red.) (2008), *Wczesna diagnoza dziecięcych trudności w liczeniu. Wybrane zagadnienia*, Impuls, Kraków.
- Pilecka W. (2002), *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, www.reformaprogramowa.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_1.pdf.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku, Dziennik Ustaw nr 228, poz. 1487, 1489, 1490.

Rozporządzenie Ministra Zdrowia w sprawie wykazu chorób oraz wykazu leków i wyrobów medycznych, które ze względu na te choroby są przepisywane bezpłatnie, za opłatą ryczałtową lub za częściową odpłatnością z 2009 r. Dz. U. z 2009r, nr 212 poz. 1647

Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa.

Spionek H. (1975), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.

Żywiczyńska M. (1995), *Rewalidacja na zajęciach wychowawczej terapii grupowej uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici – Pedagogika XXI”, Toruń, zeszyt 294, s. 121-125.

Anna Malina

W poszukiwaniu drogi do sukcesów matematycznych dziecka

Wprowadzenie

Obecnie, jednym z głównych problemów szkoły jest duży odsetek uczniów mających nadmierne trudności w uczeniu się matematyki. Obserwuje się wiele dzieci, które pomimo wysiłku nie potrafią poradzić sobie z prostymi zadaniami. Wzrasta liczba uczniów ze stwierdzoną dyskalkulią. Dlaczego tak się dzieje, jakie jest podłoże przyczyn prowadzących do takiej sytuacji? Jak udoskonalić nauczanie matematyki w szkole tak, aby było efektywne? Odpowiedzi na te pytania należy szukać na różnych płaszczyznach, odnosząc swoje obserwacje do różnych dziedzin nauki, nie tylko do sposobu nauczania, a więc metodyki, ale również pedagogiki, psychologii rozwojowej, neurologii.

Szczególną uwagę należy zwrócić na wczesny okres rozwoju dziecka oraz okres przedszkolny. Nie oznacza to jednak, że lekcje matematyki należy rozpocząć już na tym etapie. Trzeba jednak wspierać intuicje matematyczne dzieci, organizować sytuacje edukacyjne tak, aby dzieci mogły gromadzić jak najwięcej osobistych doświadczeń. Ponadto z całą pewnością należy organizować dziecku otoczenie w taki sposób, aby jego rozwój przebiegał harmonijnie, to znaczy każda ze sfer rozwijała się na podobnym poziomie (rozwój emocjonalny, społeczny, intelektualny, fizyczny), a proces edukacyjno-wychowawczy wspierał intuicyjne myślenie, odpowiadał na potrzeby i możliwości wynikające z rozwoju, a także przyczyniał się do opanowania wskaźników rozumowania operacyjnego.

Niniejszy artykuł nie stanowi recepty na osiągnięcie sukcesów matematycznych dziecka. Jego treść dotyczy jednak ważnych determinant, które mają potwierdzony badaniami wpływ na opanowanie przez dzieci umiejętności arytmetycznych, a zatem prowadzą do rozwoju logicznego myślenia, radzenia sobie w sytuacjach zadaniowych, umiejętności myślenia analitycznego i syntetycznego. Myślenie matematyczne bowiem opiera się na myśleniu konkretnym opartym na określonych założeniach, prawach logicznych, tzn. definicjach, twierdzeniach, a także na stawianiu pytań, na które nie zawsze można odpowiedzieć. Z myśleniem tym często jest utożsamiane myślenie logiczne konieczne w każdej dziedzinie nauki, która wymaga kojarzenia faktów oraz zależności pomiędzy nimi. Jest pozbawione emocji, ale nie wyobraźni, która jest niezbędna, gdy myślimy o procesach abstrahowania (Nowik, 2009, s. 8).

1. Rozwój nerwowy a myślenie matematyczne

Często jako rodzice lub nauczyciele dostrzegamy, że dziecko ma problemy. Mając na uwadze indywidualny rozwój dziecka, należy dać mu czas, bowiem z wielu problemów dzieci wyrastają. Ponadto w procesie rozwoju istnieje wiele odchyleń w ramach normy. Nie można jednak lekceważyć symptomów wskazujących na istnienie zaburzeń. Są bowiem dzieci, które wydają się być „zdrowe”, lecz w niektórych obszarach rozwoju są niedojrzałe. Ich rozwój nie przebiega harmonijnie. Jeśli ta niedojrzałość przeciągnie się w czasie, dziecko może być obciążone licznymi trudnościami w uczeniu się i zachowaniu na różnych etapach rozwoju.

Rozwój dziecka jest badany od wielu lat, gdyż wiedza stąd płynąca jest wykorzystywana w terapii dzieci dotkniętych poważnymi uszkodzeniami, jak np. mózgowe porażenie czy udar mózgu. Stosuje się w takich przypadkach terapie rozwojowe, między innymi terapię odruchów. Obserwując dzieci, zwykle dostrzegamy te rozwijające się w normie oraz te, które posiadają widoczne bądź stwierdzone zaburzenia. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną grupę dzieci, której odsetek we współczesnej szkole znacząco wzrasta. To dzieci tzw. „zagadki”, pozornie

rozwijające się w normie, sprawiające jednak kłopoty swoim niedopuszczalnym zachowaniem, często nazywane głupimi z powodu niezrozumienia ze strony dorosłych (Goddard, 2004, s. 12). S. Goddard i P. Blythe przeprowadzili badania dzieci, które miały kłopoty w szkole, a u których stwierdzono „minimalne uszkodzenia mózgu” (Goddard, 2004, s. 11). Badacze ci odnotowali, że niektóre spośród nich wykazują oznaki przetrwałych odruchów, które już dawno powinny wygasnąć. Nie występują u nich odruchy posturalne, które powinny wystąpić. Zatem profil neurologiczny badanych dzieci znacząco różni się od profilu dzieci osiągających dobre wyniki i sukcesy w nauce.

Badania nad elastycznością układu nerwowego pokazują, że jest on w dużym stopniu podatny na zmiany, zwłaszcza w okresie intensywnego rozwoju. Daje to możliwość stosowania różnych form terapii w celu właściwego funkcjonowania dziecka. Praca mózgu może zostać zakłócona na dwóch poziomach: ośrodków wyższych i niższych. W procesie dojrzewania wyższe partie mózgu powinny przejąć kontrolę nad niższymi partiami. Niekiedy jednak przedłużająca się dominacja niższych ośrodków nad niektórymi czynnościami mózgu może znacząco wpływać na umiejętność uczenia się, zachowanie i funkcjonowanie dziecka (Goddard, 2004, s. 13). Wiele metod pedagogicznych i terapeutycznych swym oddziaływaniem dotyka wyższych ośrodków mózgu. Podejście neurorozwojowe skupia się na niewłaściwym funkcjonowaniu mózgu na niższym poziomie. Rozwiązanie bowiem problemu na tym poziomie i właściwa stymulacja prowadzi do utworzenia się połączeń między niższymi a wyższymi ośrodkami. S. Goddard zauważa, że

proces uczenia, rozwój mowy i zachowanie są związane z układem ruchowym i jego kontrolą [...] Kontrola nad ciałem jest także fundamentem samokontroli.

Niedojrzałości układu nerwowego często towarzyszą oznaki niedojrzałości emocjonalnej, takie jak: słaba kontrola zachowań impulsywnych, trudności z odczytywaniem sygnałów będących efektem mowy ciała innych ludzi i niezadowolające relacje z rówieśnikami (Goddard, 2004, s. 14).

Ruch jest niejako przypisany procesowi uczenia się. Zarówno umiejętność mówienia zależy od motoryki ze względu na układ

odruchów kontrolujących aparat artykulacyjny, jak również w czytaniu niezbędny jest ruch gałek ocznych oraz w pisaniu koordynacja ruchów ręki i oka. Zautomatyzowanie czynności na poziomie fizycznym jest kluczem umożliwiającym efektywną naukę szkolną. Ponadto wciąż jedynym kryterium dopuszczenia dzieci do podjęcia nauki w szkole jest kryterium wieku, a nie etap neurorozwoju. To negatywnie skutkuje na dwie grupy dzieci. Pierwsza z nich to dzieci urodzone pod koniec roku kalendarzowego, które są młodsze od swoich rówieśników o 9-12 miesięcy. Dla nich korzystne byłoby odroczenie nauki o kilka miesięcy. Druga grupa to dzieci opóźnione w niektórych aspektach rozwoju związanych z kontrolą równowagi i koordynacji. Brak im jeszcze umiejętności skupiania się i utrzymania uwagi. Dla tej grupy dzieci ważne byłoby odroczenie obowiązku szkolnego na rzecz ćwiczeń stymulujących rozwój fizyczny i sensoryczny.

Każde dziecko, przychodząc na świat, jest wyposażone w odruchy pierwotne, które umożliwiają mu przeżycie w nowym środowisku.

Odruchy pierwotne to automatyczne, stereotypowe reakcje, zaczynające się w rdzeniu kręgowym i odbywające się bez udziału kory mózgowej (Goddard, 2004, s. 17).

Odruchy te są aktywne przez pewien określony czas, po czym powinny być wygaszone, aby przejść pod kontrolę wyższych ośrodków mózgu. Taki proces umożliwia formowanie się bardziej złożonych nerwowych struktur mózgu, a w dalszej konsekwencji prowadzi do kontrolowania świadomych reakcji. Jeśli odruchy pierwotne nie wygasną powyżej 6-12 miesięcy życia, są uważane jako nieprawidłowe, ponieważ zakłócają kształtowanie się układu nerwowego lub sprzyjają jego niedojrzałości.

Przedłużająca się aktywność odruchów pierwotnych może także powstrzymywać rozwój odruchów posturalnych, które umożliwiają dziecku skuteczną interakcję ze środowiskiem. Przetrwale odruchy pierwotne powyżej 6 miesięcy życia mogą spowodować wystąpienie schematów niedojrzałych zachowań lub spowodować, że niedojrzałe systemy będą dominować, mimo nabywania nowych umiejętności (Goddard, 2004, s. 17).

Z nieprawidłowością działania odruchów wiążą się również procesy uczenia się. Dziecko pomimo posiadanych możliwości intelektualnych nie osiągnie sukcesów szkolnych, ponieważ narzędzia potrzebne do uczenia się będą działały wadliwie lub mało efektywnie. Dziecko zamiast działać odruchowo będzie musiało świadomie skupiać się nad wykonywanymi czynnościami. Wiedza dotycząca odruchów oraz uważna obserwacja dziecka mogą posłużyć w diagnozowaniu źródeł problemów dziecka, a w przypadku niewielkich upośledzeń odruchów można dziecko nauczyć odpowiednich strategii postępowania. Większa ilość odruchów pierwotnych występujących u dziecka w wieku szkolnym będzie świadczyła o opóźnieniu neurorozwojowym i wymagała interwencji specjalistów.

Pierwotne schematy ruchów stają się bazą nawyków ruchowych, które następnie wpływają na umiejętności konieczne do opanowania sztuki czytania, pisania, liczenia i innych działań związanych z procesami przyswajania, a następnie praktycznego wykorzystywania informacji. Osiągnięcie właściwej dojrzałości neurologicznej odruchów wieku niemowlęcego stanowi podstawę sukcesów szkolnych, a następnie życiowych (<http://www.agnieszkacieciura.republika.pl/odruch.htm> dostęp dnia: 16.06.2011).

Zatem pierwszym wskazaniem mówiącym o przyczynach braku sukcesów między innymi matematycznych może być rozpoznanie, czy u dziecka występuje opóźnienie neurorozwojowe, czy występują, i w jakim zakresie, odruchy pierwotne. Ważnym aspektem jest również określenie tego, czy procesy integracji sensoryczno-motorycznej zachodzą prawidłowo. To znaczy, czy układ nerwowy człowieka właściwie odbiera informacje z receptorów wszystkich zmysłów (dotyk, układ przedsionkowy odbierający ruch, czucie ciała, czyli propriocepcja, węch, smak, wzrok i słuch), następnie czy odpowiednio je organizuje i interpretuje tak, aby mogły być wykorzystane w celowym i efektywnym działaniu.

Uwaga, równowaga i koordynacja to podstawowe ABC, od którego zależy późniejsza nauka. Wiele dzieci rozpoczynających naukę w szkole cierpi na opóźnienia w rozwoju neurologicznym, nie posiada zatem niezbędnych umiejętności fizycznych, aby osiągnąć sukces w szkole.

1. Wprowadzanie dzieci w przestrzeń matematyczną

Matematyka w życiu dziecka pojawia się bardzo wcześnie. Sami dorośli, często nieświadomie wprowadzają dzieci w świat liczb. Dziecko, wskazując na różne przedmioty, wywołuje reakcję dorosłego, który chcąc odpowiedzieć na dziecięce potrzeby, nazywa przedmioty i niejednokrotnie używa liczebników dla określenia ich ilości. Zachodzi zatem nieintencjonalne wprowadzanie w przestrzeń matematyczną, która przez wielu dorosłych jest postrzegana jako szczególnie trudny obszar wiedzy niedostępny dla małego dziecka. Tymczasem badania wskazują na to, że dziecięce liczenie kształtuje się w umyśle dziecka w podobny sposób do tego, w jaki opanowuje gramatykę języka ojczystego (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 1997, s. 46). Gdyby zatem traktować ten obszar umiejętności dziecka tak jak rozwój mowy, opanowanie dziecięcego liczenia odbywałoby się znacznie szybciej.

Ponadto trzeba zdać sobie sprawę z tego, że okres przypadający na lata pobytu dziecka w przedszkolu to czas intensywnego rozwoju. Dziecko szybko się uczy, kształtuje i doskonali swoje umiejętności dzięki występowaniu tzw. okresów krytycznych (wrażliwych faz), tj. okresów gotowości wywołanej dojrzewaniem. M. Montessori wyróżniła okresy wrażliwe związane z porządkiem, ruchem, rozwojem społecznym, zainteresowaniem małymi przedmiotami, poznawaniem zmysłami oraz rozwojem mowy. Wrażliwe fazy występują u każdego dziecka i kiedy napotkają odpowiednią sytuację i możliwość przyswajania nowych umiejętności, osiągają optymalną skuteczność. Gdy ten okres zostanie niedostrzeżony i niewykorzystany zdobycie i rozwinięcie danych umiejętności jest obciążone dużym nakładem pracy i woli (Surma, 2008, s. 46).

Nauczyciele, ale także i rodzice powinni zwrócić szczególną uwagę na możliwość zdobywania osobistych doświadczeń przez dzieci właśnie w wieku przedszkolnym.

Stanowią one budulec, z którego dziecko tworzy pojęcia i umiejętności. Jeżeli doświadczenia są specjalne dobrane, przyczyniają się także do rozwoju myślenia i hartowania dziecięcej odporności. [...] W czasie ich przetwarzania dziecko musi mówić.

Nazywanie przedmiotów oraz wykonywanych czynności sprzyja koncentracji uwagi i pomaga dziecku dostrzegać to, co ważne (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 1997, s. 10).

Mówienie podczas wykonywanych czynności, a także stawianie pytań i odpowiadanie na nie samodzielnie jest przejawem głośnego myślenia, które pomaga dziecku lepiej się orientować w otaczającej je rzeczywistości¹². Okres, w którym dziecko przebywa w przedszkolu, jest zatem bardzo ważnym czasem wymagającym od nauczycieli przedszkola odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych oraz wiedzy psychologicznej.

Mając na uwadze perspektywę szkolnego nauczania matematyki, które wymaga od dziecka funkcjonowania na poziomie operacji konkretnych i stosowania logiki operacyjnej, ważne jest przygotowanie odpowiedniego gruntu, już na poziomie edukacji przedszkolnej, dzięki któremu dziecko będzie z łatwością zdobywało wiedzę i umiejętności dotyczące kształtowania pojęcia liczby we wszystkich jej aspektach. Od tego, czy dziecko w przedszkolu opanuje umiejętności liczenia, wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania, a także nabędzie odporności emocjonalnej i będzie w stanie podejmować wysiłek intelektualny w trudnych sytuacjach, będą zależały jego szkolne sukcesy.

Na poziomie wychowania przedszkolnego istotna jest wiedza, jak wspomagać intuicje matematyczne małego dziecka, to znaczy, co należy rozwijać. Szeroko ten temat podejmuje, na bazie wieloletnich badań, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i wymienienia obszary, nad którymi nauczyciel powinien pochylić się, pracując z dzieckiem w wieku przedszkolnym (Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska, 1997). Są to: orientacja przestrzenna i porozumiewanie się z innymi, rytmy, kształtowanie umiejętności liczenia oraz dodawania i odejmowania, kształtowanie myślenia przyczynowo-skutkowego, a zatem przewidywanie następstw, wspomaganie rozwoju operacyjnego rozumowania, pomiar długości, klasyfikowanie, na bazie którego dzieci kształtują pojęcia, układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych, zapoznavanie dzieci z wagą i sensem ważenia, mierzenie płynów, intuicje geometryczne, konstruowanie gier przez dzieci

¹² J. Piaget nazywa te pytania pytaniami egocentrycznymi i określa je pseudopytaniami.

sprzyjające nabywaniu odporności emocjonalnej, zapisywanie czynności matematycznych. Przeprowadzanie zabaw i ćwiczeń w przedszkolu dających możliwość nabycia umiejętności z wyżej wymienionych obszarów pozwoli na osiągnięcie przez dziecko, kończące edukację przedszkolną, gotowości do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych.

Gotowość ta obejmuje pięć obszarów. Pierwszy z nich to dziecięce liczenie, na które składa się umiejętność sprawnego liczenia i odróżniania liczenia błędnego od poprawnego oraz umiejętność wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania w zakresie 10 „w pamięci” lub na palcach. Drugi obszar to rozumowanie operacyjne na poziomie konkretnym. Oznacza zdolność do wnioskowania o równoliczności mimo obserwowalnych zmian w układzie elementów porównywanych zbiorów oraz zdolność do ujmowania każdego z porządkowanych elementów jako mniejszego od nieuporządkowanych i jednocześnie jako największego w zbiorze już uporządkowanym. Trzeci obszar dotyczy zdolności do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi w zakresie pojęć liczbowych, działań arytmetycznych, schematu graficznego. Kolejny obszar to dojrzałość emocjonalna wyrażająca się w pozytywnym nastawieniu do samodzielnego rozwiązywania zadań i odporności emocjonalnej na sytuacje trudne intelektualnie. Ostatni obszar dotyczy zdolności do syntezy oraz wspomnianego wcześniej zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 20). Nauczyciele, a także rodzice powinni w momencie, gdy dziecko kończy edukację przedszkolną, postawić pytanie, czy posiada ono gotowość do uczenia się w warunkach szkolnych. Kilkadziesiąt lat temu A.E. Tansley stwierdził, że: nauczyciele za długo koncentrowali się na problemach rozwoju psychicznego dziecka lub stworzeniu warunków społeczno-ekonomicznych, zamiast zadać pytanie: Czy dziecko jest gotowe i ma odpowiednie „wyposażenie”, aby osiągnąć cele i sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę? (Goddard, 204, s. 214).

3. Przyczyny trudności dziecka w uczeniu się matematyki i strategii nauczania

Zasadniczą przyczyną trudności dziecka w uczeniu się matematyki, zwłaszcza na poziomie klas początkowych, jest zastępowanie rozumienia przez mechaniczne wykonywanie danej czynności. Tymczasem dla rozwoju myślenia bardzo ważne jest to, aby czynności dziecka wykonywane były świadomie i skierowane na określony cel. Wielokrotne powtarzanie danej czynności prowadzi do jej zautomatyzowania, a tym samym utrudnia jej myślowe ujęcie. Ważne są również doświadczenia logiczno-matematyczne. Polegają one na działaniu z przedmiotami, ale w wyniku koordynacji wykonywanych czynności dziecko wykrywa nowe związki, które nie tkwią w samych przedmiotach, ale są wynikiem czynności (Nowik, 2009, s. 12). Trzeba w tym miejscu dokonać jasnego rozgraniczenia dotyczącego procesów czytania, liczenia czy pisania, których automatyzacja jest pożądana od czynności matematycznych związanych z rozwiązywaniem zadań, gdzie potrzebne jest świadome działanie w celu uzyskania określonego rozstrzygnięcia.

Dla podejmowania właściwych działań prowadzących do uzyskania dobrych efektów w uczeniu się matematyki w szkole istotna jest wiedza na temat tego, jaki poziom rozwoju umiejętności arytmetycznych powinien wystąpić na danym etapie rozwoju. Oczywiście, pamiętać należy o indywidualnym traktowaniu każdego dziecka. Orientacyjne okresy rozwojowe poszczególnych umiejętności arytmetycznych przedstawione zostały w tabeli nr 1.

Tabela 1. Główne osiągnięcia dziecka we wczesnym rozwoju umiejętności arytmetycznych

Wiek dziecka	Osiągnięcia arytmetyczne
0;0	Różnicowanie zbiorów o niewielkich liczebnościach
0;4	Dodawanie i odejmowanie jednego obiektu
0;11	Rozróżnianie wzrastającej i malejącej sekwencji obiektów
2;0	Początek poznawania kolejnych liczebników; umiejętność przyporządkowania jeden do jednego w próbach dzielenia się (np. klockami)
2;6	Świadomość, że liczebniki oznaczają więcej niż jeden obiekt
3;0	Przeliczanie niewielkich zbiorów obiektów
3;6	Dodawanie i odejmowanie jednego elementu w zabawach z przedmiotami i liczebnikami; stosowanie zasady kardynalności w celu określenia liczebności zbioru
4;0	Spontaniczne używanie palców w celu szybkiego dodawania
5;0	Dodawanie zbiorów o małych liczebnościach
5;6	Rozumienie przemienności dodawania i rozpoczynanie liczenia od większej liczby obiektów
6;0	Rozumienie stałości liczby
6;6	Rozumienie zasady przemienności odejmowania i dodawania; poprawne liczenie nawet do 80
7;0	Wydobywanie prawidłowych faktów liczbowych z magazynu pamięci (np. $2+2=4$ bez konieczności każdorazowego przeliczania)

Źródło: U. Osza, 2006, s. 3.

Informacje przedstawione w powyższej tabeli pokazują, że nabywanie umiejętności arytmetycznych rozpoczyna się bardzo wcześnie. Dziecko dzięki podejmowanym działaniom już od najwcześniejszych momentów życia wkracza w świat matematyki. Zdobywane sprawności nie ograniczają się jedynie do sprawnego przeliczania, które nie jest wystarczającą umiejętnością rokującą dobre wyniki w nauczaniu szkolnym.

Dziecko, aby rozwijać rozumowanie arytmetyczne, powinno rozumieć zasadę liczenia jeden obiekt – jeden liczebnik, rozumieć, że zbiór obiektów ma swoją liczebność oraz że liczebność ta może być taka sama, większa bądź mniejsza od liczebności innego zbioru, rozumieć, że zbiory nie muszą dotyczyć rzeczy materialnych, mogą być dźwiękowe, dotykowe, niewidzialne, potrafić podać liczebność niewielkiego zbioru (do 4 elementów) bez liczenia (Oszwa, 2006, s. 4). R. Gelman, na podstawie badań, ustaliła, że trzylatek rozumie i potrafi stosować trzy matematyczne zasady. Pierwsza z nich to zasada stałości porządku. Liczenie odbywa się według ustalonego przez wypowiedziane liczebniki porządku, można policzyć nie tylko przedmioty ułożone liniowo, ale również te, które są pogrupowane. Druga zasada jeden do jednego oznacza, że każdemu policzonemu przedmiotowi odpowiada jeden liczebnik. Trzecia – to zasada kardynalności. Ostatni z wypowiedzianych liczebników pełni podwójną funkcję. Oznacza kolejny liczony przedmiot oraz określa liczbę przedmiotów w zbiorze. W wieku późniejszym, około 5 roku życia, dziecko licząc przedmioty, stosuje jeszcze dwie inne zasady. Jest to zasada abstrakcyjności wyrażająca się w tym, że wszystkie obiekty można liczyć, należy przy tym abstrahować od ich cech jakościowych, które nie mają wpływu na liczbę elementów zbioru. Druga to zasada niezależności porządkowej – można zacząć liczyć od dowolnego elementu zbioru, kierunek i porządek wskazywania nie mają znaczenia (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 26). Jeśli dziecko w wieku sześciu lat nie osiągnie opisanych umiejętności powinno zostać otoczone opieką psychologiczno-pedagogiczną, ponieważ mogą u niego wystąpić kłopoty z opanowaniem systemu liczenia, a co za tym idzie – trudności w nauce matematyki na późniejszym etapie nauczania. Proces nabywania umiejętności arytmetycznych jest dynamiczny. Oznacza to, że w toku rozwoju dziecko zmienia strategie stosowane przy przeliczaniu przedmiotów. Rozpoczyna od przeliczania wszystkich obiektów, aby ustalić, który zbiór jest większy lub dodać dwa zbiory do siebie. Przelicza zatem kolejno pierwszy potem drugi zbiór, a następnie liczy od początku wszystkie elementy w obydwu zbiorach.

Kolejną strategią jest dostrzeżenie, że nie trzeba liczyć pierwszego składnika. Można zacząć od razu, dodając drugi. Strate-

gią bardziej zaawansowaną jest, gdy dziecko wybiera większy składnik i dołącza do niego mniejszy. Takie działanie oznacza, że dziecko rozumie i stosuje prawo przemienności dodawania (Oszwa, 2006, s. 6). Dlatego bardzo ważna jest obserwacja dziecka w celu ustalenia, na jakim poziomie umiejętności arytmetycznych obecnie się znajduje. Na tej podstawie możemy stwierdzić, czy jego działania mieszczą się w normie, czy też potrzebuje dodatkowych działań korekcyjnych w celu nabycia kompetencji matematycznych odpowiadających jego poziomowi rozwoju.

Dodatkowo osiągnięcie sukcesów matematycznych jest warunkowane rozwojem poznawczym, a szczególnie inteligencją operacyjną dziecka. Oznacza to, że przyczyną nadmiernych kłopotów z matematyką jest niski poziom rozumowania operacyjnego. Do opanowania przez dziecko pojęcia liczby naturalnej w aspekcie kardynalnym, porządkowym, miarowym, algebraicznym (jako element czterech podstawowych działań arytmetycznych) oraz nabycia umiejętności rozumienia liczby jako symbolu zapisanego cyfrą niezbędne jest opanowanie operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym (Oszwa, 2006, s. 48-50). Zakres tego rodzaju rozumowania jest wyznaczany przez kilka wskaźników. Ze względu na treści nauczania matematyki na poziomie edukacji początkowej istotne jest: rozumowanie operacyjne w obrębie ustalania stałości ilości nieciągłych, porządkowania elementów w zbiorze przy wyznaczaniu konsekwentnych serii, ustalania stałości masy, ustalania stałości długości przy obserwowanych przekształceniach, ustalania stałej objętości cieczy przy transformacjach zmieniających jej wygląd. E. Gruszczyk-Kolczyńska, na podstawie badań nad zjawiskiem niepowodzeń w uczeniu się matematyki, zakłada hipotezę, że jeśli dziecko w okresie edukacji początkowej jest w stanie sprostać wymaganiom szkolnym, z pewnością nie będzie miało większych kłopotów na późniejszych etapach nauczania matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 50-51). Dziecko, które rozumuje operacyjnie, na poziomie konkretnym będzie potrafiło zrozumieć aspekt mnogościowy liczby, dokonać porównań liczebności zbiorów, określić wielkość różnicy pomiędzy nimi, zrozumieć sens zadań tekstowych. Dzięki doświadczeniom manipulacyjnym z różnymi obiektami dziecko zaczyna rozumieć

odwracalność operacji, których dokonuje. Jest w stanie uczyć się bez porażek matematyki na sposób szkolny. Warto jednak pamiętać o tym, że tempo rozwoju umysłowego dziecka jest sprawą indywidualną. Przełomowym momentem jest siódmy rok życia. Niemniej jednak w tym wieku, zdaniem Lidii Wołoszynowej, różnice indywidualne mogą wynosić cztery lata (1977, nr 1). Badania przeprowadzone w 2006 roku, obejmujące wszystkie województwa naszego kraju, wykazały znaczne różnice w poziomie funkcjonowania dzieci sześciolatków. Przedstawiają je dwie poniższe tabele.

Tabela 2. Lista rankingowa zadań wymagających posługiwania się liczbami, w kolejności od najłatwiejszych do najtrudniejszych dla dzieci o obniżonych umiejętnościach matematycznych

Umiejętność matematyczna	Odsetek dzieci wykonujących zadanie prawidłowo
Aspekt porządkowy liczby	62,9%
Określanie liczebności zbiorów	57,1%
Czytanie cyfr	55,2%
Pisanie cyfr	50,5%
Liczenie sekwencyjne (1, 2...20)	34,3%
Zadania tekstowe — dodawanie	29,5%
Ustalanie rosnącej serii	25,7%
Liczenie wspak (11, 10, 9...)	21,9%
Zadania tekstowe — odejmowanie	19,0%
Operacje arytmetyczne na liczbach — dodawanie	17,1%
Operacje arytmetyczne na liczbach — odejmowanie	8,6%
Porównywanie liczebności zbiorów	7,6%
Znajomość znaków arytmetycznych	4,8%

Źródło: U. Osza, 2006, s. 31.

Wyniki przedstawione w tabeli wskazują, że liczna grupa dzieci posiada niskie umiejętności matematyczne. Duża grupa dzieci uzyskała niskie wyniki w liczeniu i posługiwaniu się liczbami.

Tabela 3. Lista rankingowa zadań wymagających posługiwania się liczbami, w kolejności od najłatwiejszych do najtrudniejszych dla dzieci o podwyższonych umiejętnościach matematycznych

Umiejętność matematyczna	Odsetek dzieci wykonujących zadanie prawidłowo
Aspekt porządkowy liczby	100%
Liczenie wspak (11, 10, 9...)	99,1%
Liczenie sekwencyjne od 1 do 20	98,1%
Pisanie cyfr	98,1%
Określanie liczebności zbiorów	94,4%
Liczenie dziesiątkami (10, 20, ...)	93,5%
Ustalanie rosnącej serii	92,6%
Czytanie cyfr	92,6%
Operacje arytmetyczne na liczbach — dodawanie	88,9%
Zadania tekstowe — dodawanie	88,0%
Zadania tekstowe — odejmowanie	88,0%
Operacje arytmetyczne na liczbach — odejmowanie	75,9%
Liczenie dwójkami do 20	75,0%

Źródło: U. Osza, 2006, s. 33.

Wyniki w tabeli nr 3 pokazują możliwości dzieci, u których występują podwyższone umiejętności matematyczne. W tej grupie na uwagę zasługują podwyższone umiejętności liczenia i operowania liczbami oraz wyższy poziom orientacji w czasie i wiedzy o jednostkach jego pomiaru.

Duże rozbieżności w obydwu grupach jeszcze mocniej podkreślają fakt znacznych różnic w indywidualnym tempie

rozwoju dzieci. Wskazują także na konieczność podejmowania zróżnicowanych działań edukacyjnych dających sposobność rozwoju każdemu dziecku.

Edukacja matematyczna w warunkach szkolnych wymaga od uczniów umiejętności funkcjonowania na poziomie reprezentacji symbolicznych, ikonicznych i enaktywnych. Dziecko, które potrafi przechodzić z jednego poziomu reprezentacji na drugi na pewno będzie dobrze funkcjonowało w szkole, osiągając sukcesy. Umiejętność ta jest potrzebna zarówno do nauki czytania i pisania, jak i do uczenia się matematyki. W obydwu obszarach edukacyjnych ważne jest kodowanie i dekodowanie informacji. Jednak w nauce czytania i pisania dba się o to, aby uczeń mógł skupić się na samej technice czytania i ogranicza się w związku z tym złożoność treści. Teksty są łatwe do zrozumienia po to, aby odpowiednio kształtowała się umiejętność czytania i pisania. W nauczaniu matematyki poziom wymagań jest zdecydowanie inny. To, co dziecko zapisuje w postaci prostych działań, jest syntezą symboli nowo poznanych pojęć. Zatem edukacja matematyczna wymaga nie tylko opanowania techniki kodowania i dekodowania informacji w określonym systemie znaków, ale także przyswojenia abstrakcyjnych pojęć, zapisywania ich i wykorzystywania w różnych sytuacjach zadaniowych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 91-92).

W nauczaniu matematyki niebagatelną rolę odgrywa dojrzałość emocjonalna. Wyraża się ona w pozytywnym nastawieniu do samodzielnego rozwiązywania zadań oraz odporności emocjonalnej na sytuacje trudne intelektualnie. Dziecko przeżywając stan napięcia emocjonalnego, potrafi racjonalnie kierować swoim zachowaniem. Objawia się to skupieniem uwagi na tym, co i jak należy robić, aby osiągnąć cel. Siła emocji ujemnych zostaje osłabiona przez ukierunkowaną aktywność dziecka. Po okresie koncentracji i wzmożonej aktywności poznawczej, obfitującej rozwiązaniem zadania, następuje odczucie intensywnej przyjemności i satysfakcji. Dzieci nieodporne psychicznie postawione w sytuacjach trudnych reagują gwałtownym wzrostem emocji ujemnych, odczuwają silne poczucie zagrożenia. Ich strategią obronną jest próba wycofania się z wykonania zadania lub podejmowanie chaotycznych prób wyjścia z sytuacji trudnej. Nie

ma tutaj mowy o aktywności poznawczej, pojawia się natomiast frustracja, brak motywacji i niechęć do rozwiązania zadania. Unikanie podejmowania i rozwiązywania zadań matematycznych stanowi istotny czynnik blokujący w uczeniu się matematyki, ogranicza doświadczenia logiczne dziecka i w rezultacie przynosi zwolnienie tempa rozwoju umysłowego (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 121-135). Jak wskazuje B. Butterworth

wczesne doświadczenia z matematyką mogą doprowadzić do sukcesu bądź porażki dziecka. Te obserwacje nie pozwalają pozostawać obojętnym na udział emocji w rozwoju umiejętności matematycznych (Oszwa, 2006, s. 4).

Konkluzja

Na właściwy rozwój umiejętności arytmetycznych ma wpływ również osoba nauczyciela. Jak pisze K. Gibran (1997), dobry nauczyciel nie nakazuje ci wejść do świątyni swojej wiedzy, a raczej prowadzi cię na próg twojego własnego umysłu. Odpowiedni poziom przygotowania nauczyciela, jego refleksyjne podejście do procesu nauczania, a także umiejętność obserwacji i niepozostawanie obojętnym na problemy uczniów stanowi istotny przyczynek do osiągnięcia sukcesów matematycznych dziecka. Wiele spośród występujących negatywnych czynników można w procesie właściwie prowadzonego procesu edukacyjnego, zajęć korekcyjnych wyeliminować i przyczynić się do lepszego funkcjonowania dziecka.

Choć wymagania edukacyjne powinny być dostosowane do możliwości dziecka, ważne jest, aby nauczyciel orientował się, co do ich wysokości bezwzględnej. Dzięki temu zaistnieje możliwość wychwycenia dzieci słabiej radzących sobie z przyswajaniem treści programowych i otoczenia ich dodatkową opieką, umożliwiającą wyrównanie szans edukacyjnych oraz zapobieganie ewentualnym niepowodzeniom w nauce szkolnej. Z drugiej strony pojawia się sposobność wyłonienia dzieci bardzo dobrze funkcjonujących w zakresie działalności matematycznej, potrzebujących dodatkowych zadań, poszerzających ich dotychczasowe horyzonty. Obie te grupy powinny być przez nauczyciela dostrzeżone, wnikliwie ocenione i otoczone odpowiednią troską (Oszwa, 2006, s. 8).

W nauczaniu matematyki przyjmuje się dwie strategie postępowania. W jednej z nich duży nacisk położony jest na opanowanie umiejętności arytmetycznych poprzez intensywne ćwiczenia. Mamy wówczas do czynienia z edukacją proceduralną. Opozycyjną do tej strategii jest edukacja konceptualna, gdzie najważniejsze jest rozumowanie i rozumienie istoty rozwiązywanego problemu. Obydwa te podejścia mają swoje pozytywne i negatywne cechy. Wydaje się jednak, że złotym środkiem byłoby połączenie tych dwóch podejść wyrażające się w tym, że dziecko rozumie stawiane przed nim zadania i jednocześnie posiada dużą biegłość w dokonywaniu obliczeń (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 6).

Można by wymienić jeszcze wiele innych czynników, które odgrywają rolę w uczeniu się matematyki przez dziecko. W artykule wskazano te najważniejsze i zwrócono uwagę na fakt, że odpowiedzi na pytanie, jak dziecko może osiągnąć sukces matematyczny, należy poszukiwać na różnych płaszczyznach wiedzy. Ponadto nauka matematyki wymaga od dziecka dużego wysiłku, a od dorosłych właściwego podejścia w nauczaniu, rozległej wiedzy oraz zrozumienia małego człowieka. Interdyscyplinarność tego zagadnienia skłania do uważnego przyjrzenia się temu problemowi, posiłkując się informacjami płynącymi z różnych dziedzin nauki. Poszukując odpowiedniej drogi, nie można być obojętnym wobec wszelkich symptomów płynących od osoby dziecka. Jeśli będziemy uważnymi obserwatorami i z właściwą refleksją postaramy się udoskonalać proces edukacji matematycznej poprzez właściwą organizację otoczenia małego dziecka, stosowania odpowiednich do jego rozwoju zasad postępowania, rozwijania potencjału w nim tkwiącego, na pewno przyczynimy się do lepszego funkcjonowania dziecka w szkole. Właściwe rozwijanie intuicji matematycznych, zadbanie o jego harmonijny rozwój oraz mądre podejście na etapie edukacji początkowej pozwolą na uniknięcie trudności w uczeniu się matematyki i z pewnością będą prowadzić do efektywnego wykorzystywania wiedzy z tego obszaru na dalszych szczeblach kształcenia.

Literatura przedmiotu

- Goddard S. (2004), *Odruchy, uczenie i zachowanie. Klucz do umysłu dziecka. Nieinwazyjne metody rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się i zachowaniem*, [w:] S.K. Masgutova (red.), Międzynarodowy Instytut Neuro-Kinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Międzynarodowy Instytut dr Swietłany Masgutowej, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (1997), *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- <http://www.agnieszkacieciura.republika.pl/odruch.htm>.
- Nowik J. (2009), *Edukacja matematyczna w kształceniu zintegrowanym*, wydanie II, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, Racibórz.
- Oszwa U. (2006), *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolatek*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Surma B. (2008), *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź.
- Wołoszynowa L. (1977), *Problemy szkolnego „startu” w polskim zreformowanym systemie oświaty*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.

Jolanta Sajdera

Perspektywa interakcyjna w edukacji przedszkolnej

*..dziecko musi nie tylko nabywać wiedzę na własność,
ale dodatkowo musi nabywać ją we wspólnocie osób,
które dzielą jego świat znaczeń
i poczucie przynależności do wspólnoty kulturowej*
Jerome Bruner

Prowadzenie rozważań dotyczących istoty edukacji w dzieciństwie to w istocie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie warunki powinny być spełnione, aby ofertę edukacyjną nazwać prorozwojową. Według Zygmunta Bauman (2007), szansą na zaistnienie zmiany w edukacji jest ujmowanie jej jako otwartego procesu, elastycznego w stosunku do rzeczywistości, nastawionego bardziej na poszukiwanie niż dążenie do jasno określonego celu.

Jak twierdzi Dorota Klus-Stańska (2009), możemy mieć taką edukację, na jaką jest społeczne zapotrzebowanie, a zatem podejmując w artykule rozważania, dotyczące koncepcji edukacji przedszkolnej w przebiegu kolejnej reformy oświatowej, chcę najpierw odnieść się do kontekstu, w jakim obecnie działa przedszkole, a następnie skoncentrować się na tym aspekcie wychowania w instytucji, które związane jest z uczestnictwem dziecka w przedszkolnej społeczności.

1. Społeczny wymiar funkcjonowania instytucji przedszkola

Pomimo deklarowania w programach MEN znaczenia edukacji przedszkolnej dla rozwoju człowieka (np. inicjatywy *Rok Przedszkolaka* 2008/2009), jej miejsce w polskim systemie

oświatowym jest nadal niejasne. Brakuje środków finansowych, aby dostęp do przedszkola był możliwy dla każdego dziecka w wieku przedszkolnym. Obserwując przemiany, jakie zachodzą w oczekiwaniach społecznych wobec przedszkola, można jednakże zauważyć nowe przesłanki dla postrzegania znaczenia tej instytucji. Wynikają one z jednej strony z konieczności nadążenia za przeobrażeniami, jakie zachodzą w otoczeniu instytucji oświatowych, a z drugiej strony chęcią szybkiej poprawy stanu edukacji w Polsce. Paradoksem, na który zwróciła uwagę Maria Dudzikowa (2004), jest istnienie obecnie sprzyjających warunków dla prób realizowania takich nadziei, co skutkuje wieloma efektownymi, ale nieprzemyślanymi, rozwiązaniami. Przynoszą one wyniki inne od zamierzonych, czego przykładem może być obecna sytuacja dzieci sześciolletnich w systemie oświaty. Z kolei rosnąca liczba przedszkoli niepublicznych może być przykładem rozwiązania, które miało początkowo mieć charakter przejściowy, a stało się alternatywą dla wciąż za małej bazy przedszkoli publicznych. Funkcjonowanie „innych form wychowania przedszkolnego”, realizowane jest według ustawy MEN z dnia 28 czerwca 2011 r. *w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego*¹³. Przemiany systemowe spowodowały możliwość zakładania placówek przedszkolnych o różnorodnym charakterze. Funkcjonują zatem na rynku oświatowym obok siebie przedszkola zakonne, językowe, artystyczne, ekologiczne, tworzone przez zespoły ludzi współdziałających nad konstruowaniem koncepcji placówki wyjątkowej na rynku, stanowiącej konkurencję dla przedszkoli samorządowych.

Współcześnie mamy także do czynienia ze zjawiskiem większej, niż w poprzednich latach, aktywności rodziców, którzy dzięki portalom społecznościowym podejmują inicjatywę na rzecz poprawy oferty edukacyjnej swoich dzieci. To zjawisko stanowi wyraz ich gotowości do stanowienia o sobie także w kwestii rozwoju dzieci, czego przykładem może być wypowiedź Karoliny i Tomasza Elbanowskich

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. 2011 nr 143 poz. 839).

Nie należymy do żadnej partii ani ugrupowania politycznego. Po roku prowadzenia akcji Ratuj Małuchy zawiązaliśmy Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców, a następnie również fundację o tej samej nazwie www.rzecznikrodzicow.pl¹⁴.

Wyzwaniem dla współczesnej koncepcji edukacji przedszkolnej jest udział mediów w kształtowaniu wizerunku przedszkola. Można w nich znaleźć informacje, ukazujące z jednej strony wizerunek tej placówki jako miejsca o mniej korzystnej ofercie edukacyjnej niż ma szkoła (np. akcja „Sześciolatku nie trać roku”), a z drugiej strony promującej inicjatywy społeczne¹⁵, mające na celu polepszenie sytuacji przedszkoli w najuboższych ekonomicznie rejonach Polski. Aktywizacja środowiska społecznego, które jest świadomym partnerem przy tworzeniu koncepcji edukacji przedszkolnej, może powstrzymać proces, prowadzący do bylejakości oferty edukacyjnej dla dziecka, oraz próby zawężenia działalności przedszkola do pięciogodzinnych „usług edukacyjnych”, które byłyby dotowane przez państwo.

Jak wykazała Anna Brzezińska (2005), jedną z przyczyn takiego sposobu widzenia edukacji przedszkolnej jest mit, dotyczący szkoły jako jedyne miejsce „prawdziwej” nauki. Jest on przejawem „pedagogii potocznej” dorosłych, związanych z funkcjonowaniem przedszkola (rodzice, personel, władze administracyjne, media), która przejawia się w praktyce edukacyjnej, ale wynika z przyjętej koncepcji dziecka i wychowania (Bruner, 2010, s. 95). Promowanie dydaktycznej funkcji pracy przedszkola powoduje odwrócenie uwagi od znaczenia aktywności społecznej dziecka, określającej jego miejsce w środowisku. Koncepcja współczesnej edukacji przedszkolnej powinna być zatem budowana na wiedzy o tym, jakie interakcje nawiązuje dziecko w wieku przedszkolnym z innymi ludźmi, jak dzieci oddziałują na siebie, budując znaczenia oraz jak angażują się we wspólne działania (Sajdera, 2003). Te przejawy aktywności społecznej są dostępne dla wnikliwego badacza społeczności dziecięcej, wymagają jednak nie tylko rejestrowania zachowań dziecięcych, ale

¹⁴ <http://www.rzecznikrodzicow.pl> (dostęp dnia: 30.11.2011).

¹⁵ http://wyborcza.pl/1,75480,9232061,Krzeslo_przemyslen.html (dostęp dnia: 02.12.2011).

także interpretowania przyczyn tych zachowań w określonym kontekście. Konieczna jest zatem wiedza dotycząca specyfiki środowiska instytucji przedszkola jako obszaru codziennych interakcji, a zarazem możliwości, jakie niesie dla dziecka uczestniczenie w „społeczności dziecięcej”, której reguł, zgodnie z zapisem Podstawy Programowej¹⁶, ma się nauczyć i przestrzegać.

3. Podzielanie znaczeń w interakcji społecznej

Pole problemowe artykułu odnoszę do założenia, że przekaz wiedzy i umiejętności odbywa się przez interakcje społeczne, które za Herbertem Blumerem (1969/2007) rozumiem jako procesy, kształtujące zachowania ludzkie, a nie tylko konteksty dla pojawienia się, lub nie, danego zachowania (s. 10). Podczas wymiany interakcyjnej następuje dzielenie znaczeń – nadawanie znaczenia obiektom, poprzez stosowanie systemu symboli, którego najlepszym przykładem jest język. Dzięki temu następuje porozumienie co do intencji osób uczestniczących w interakcji. W analizie symbolicznego interakcjonizmu, dokonanej przez H. Blumera, sposób gromadzenia doświadczeń w interakcjach opisany jest poprzez:

- interpretacje zachowań partnerów,
 - wzajemne udzielanie wskazań co do kierunku działania,
 - zachowania, które są odpowiedzią na inicjatywę partnera.
- Nawet wtedy, gdy jednostka nie nawiązuje interakcji świadomie

jest konfrontowana z ustabilizowanymi oczekiwaniami co do zachowań, tak że od czasu do czasu konieczna jest interpretacja norm, oczekiwań i potrzeb (Tillmann, 2006, s. 143).

Klaus-Jürgen Tillman (2006), dokonując analizy socjalizacji szkolnej z perspektywy interakcjonistycznej, wskazał czynniki ograniczające przebieg interakcji w szkolnej codzienności, które można także zauważyć w funkcjonowaniu przedszkola. Zaliczył do nich:

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), Zał. 1 i 2 oraz Uzasadnienie.

- ograniczone możliwości negocjowania znaczeń przez wychowanków (np. obowiązkowy udział w zajęciach, nieelastyczny plan dnia),
- asymetria w trakcie definiowaniu znaczeń w interakcji z nauczycielem (np. narzucanie sposobu wykonania zdania).

W badaniach Beaty Zamorskiej (2008) rzeczywistość szkolna opisywana jest odmiennie przez nauczycieli w zależności od warunków dla zaistnienia relacji o cechach wspólnoty (na przykład w małej szkole wiejskiej i w renomowanych gimnazjum społecznym w mieście). Autorka zwraca uwagę na zmienianie się sposobu rozumienia intencji ucznia przez nauczyciela w zależności od sposobu budowania wspólnoty doświadczeń w instytucji.

Można zatem stwierdzić różne pojmowanie sensu edukacyjnej codzienności, zależne od stopnia autentycznej możliwości bycia z tymi, z którymi dzielimy świat edukacji. Z tego względu przedmiotem rozważań uczyniłam przedszkole jako placówkę, która – moim zdaniem – może stanowić przykład funkcjonowania jej członków na zasadach wspólnoty. Przemawiają za tym specyficzne założenia organizacyjne przedszkola, związane z charakterystyką procesu edukacji w dzieciństwie. Zaliczyć do nich można na przykład możliwość komunikowania się z sobą w warunkach naturalnych interakcji zarówno osób dorosłych, jak i dzieci przebywających razem w jednej placówce, rozumiane jako wspieranie i towarzyszenie dziecku na co dzień. Specyficzne cechy tych interakcji wyznaczane są przez wiele czynników, do których zaliczyć można prawidłowości rozwojowe wychowanków, a także przestrzeń, w jakiej nauczyciel tworzy dzieciom warunki do wspólnego działania, a także do samodzielnej aktywności dziecka w rzeczywistości społecznej. Znaczenie takiej aktywności dla rozwoju dziecka ilustrują słowa J. Brunera, zacytowane na początku artykułu (Bruner, 1986).

K-J. Tillmann zwraca uwagę na rozróżnienie tego, czego wymaga instytucja, od tego, co rzeczywiście jest efektem uczestniczenia wychowanka w jej strukturze. Jako dowód aktywnego radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów społecznych autor wskazuje taktyki uczniowskie, które wyrażają dystans wobec norm i narzucanych ról oraz obronę własnej przestrzeni działania. Katarzyna Gawlicz (2008) opisuje w swych badaniach

podobne zachowania dzieci w wieku przedszkolnym, jak na przykład odmawianie udziału w zajęciach oraz werbalne i niewerbalne komunikowanie niezadowolenia z decyzji nauczycieli, nazywając je strategiami oporu.

Sposób pracy nauczyciela z dziećmi wynika z jego wewnętrznej postawy wobec dzieciństwa, traktowanego często jako okres bezrefleksyjny w życiu człowieka. W interakcji nauczyciel-wychowanek, kontekst sprzyja asymetrii poznawczej w interakcji, gdzie dorosły przyjmuje, nawet nieświadomie, postawę arbitralną. Opracowania Elżbiety Siarkiewicz (2000), Małgorzaty Falkiewicz-Szult (2007), Jolanty Zwiernik (2007) poświęcone przedszkolnej codzienności, wskazują na tendencje do funkcjonowania modelu dydaktyczno-dyscyplinarnego w interakcjach między dziećmi a nauczycielami, przyjmującego w skrajnych przypadkach postać przemocy symbolicznej czy wręcz stygmatyzacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Takie zjawiska ilustrują dysonans pomiędzy dwoma wyznacznikami funkcjonowania człowieka we wspólnocie, jakimi – według Zygmunta Baumana – jest wolność i bezpieczeństwo, gdy

wolność poświęcana w imię bezpieczeństwa, to na ogół wolność innych ludzi (Bauman, 2008, s. 30).

K. Gawlicz (2008) próbuje wyjaśniać przyczyny takiego stanu rzeczy w badanych przez siebie przedszkolach, twierdząc, że na postawę nauczycieli wobec dzieci ma wpływ materialny i systemowy wymiar pracy przedszkola, wyrażający się m.in. brakiem profesjonalnego wsparcia dla nauczycielek, pracujących z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a jednocześnie odczuwanego braku uznania dla ich pracy.

Jeśli środowisko przedszkolne ma stanowić stymulujący kontekst dla aktywności społecznej dzieci, konieczne jest zaistnienie szeregu warunków, w których dzieci byłyby traktowane jako współuczestnicy przedszkolnej społeczności. Konieczna jest zatem orientacja nauczyciela w sposobach tworzenia działań edukacyjnych, sprzyjających rozwojowi wychowanek oraz minimalizowania takich działań, które ten rozwój hamują.

Zaproponowana przez J. Brunera (2010) koncepcja psycho-kulturowego podejścia do edukacji obejmuje osiem zasad, sta-

nowiących, zdaniem autora, drogę do doskonalenia świadomości, refleksji, dialogu i negocjacji (Bruner, 2010, s. 69). Jedną z nich jest zasada interakcyjności, która może, moim zdaniem, być realizowana także w ramach edukacji przedszkolnej. W myśl tej zasady, zdaniem J. Brunera, edukacja odbywa się wszędzie tam, gdzie ludzie, nawet nieświadomie nauczają się, nawiązując interakcje, a więc

jawne zachowania przejawiane przez ludzi wobec siebie nawzajem (Schaffer, 2010, s. 157).

Kiedy ludzie mają częste okazje do nawiązywania interakcji, stają się one podstawą budowania relacji społecznych. Rudolf H. Schaffer (2010) zwraca uwagę na konieczną ciągłość czasową dla pojawienia się relacji, które, jak podkreśla, nie są wyłącznie sumą interakcji. To właśnie wzajemność, transakcja, wymiana, stanowią o walorze edukacyjnym interakcji dzieci w wieku przedszkolnym. Sposób budowania relacji wyznacza charakterystyczna ludzi zdolność do intersubiektywności, opisywanej przez R.H. Schaffera jako

występujący wśród ludzi wzorzec wspólnej świadomości swoich myśli i uczuć, oparty na skupieniu uwagi na tym samym przedmiocie (Schaffer, 2010, s. 158).

Ta zdolność w trakcie nawiązywania interakcji pozwala na uchwycenie kontekstu działań, gestów innych ludzi, a także wypowiedzianych słów.

J. Bruner pisze też o nauczających walorach interakcji z substytutami ludzi, którymi mogą być – jego zdaniem – media, a także słowo pisane. Specyficznie ludzkie jest to, że potrafimy wykorzystać nabytą w ten sposób wiedzę w innych warunkach niż te, w jakich ją nabyliśmy. Bruner rozwija swoją tezę, wskazując kierunek działań edukacyjnych, wynikających ze stosowania zasady interakcyjności. Przede wszystkim konieczne jest zrozumienie znaczenia wymiany doświadczeń, dzięki której uczestnicy interakcji „wnoszą rusztowanie” dla siebie nawzajem (Bruner, 2010, s. 39). Nauczyciel nie jest jedyny w swojej roli, ponieważ uczący się na miarę swoich możliwości wnoszą nowe doświadczenia we wzajemnych kontaktach, nauczyciel zachęca

uczących się do uznawania innych za autorytety. Taka perspektywa działalności nauczyciela odnosi się do głębszego znaczenia pojęcia „uczenie się”, jak ma to na przykład miejsce w koncepcji Petera Senge (2002), który pisze o uczeniu się jako *metanoi*, a więc zmianie sposobu myślenia, a nie tylko transmisji wiedzy. Znaczenie współpracy z rówieśnikami, według zasady interakcyjności, dotyczy stopniowego uniezależniania się wychowanka od nauczyciela w zakresie uzyskiwania wiedzy i umiejętności.

Podobnie jak Bruner, dla którego intersubiektywność stanowi warunek uczenia się kulturowego, Michael Tomasello (2007a) opisuje zjawisko współintencjonalności powstające na bazie wspólnoty intencji (*shared intentionality*). Przejawia się ona w sytuacjach, w których działania wymagają tej samej intencji i podążania za uwagą partnera dla osiągnięcia celu. Dzieci w trakcie powtarzających się zdarzeń o podobnym kontekście kojarzą z nim używane gesty i słowa przez partnerów interakcji i nadają im znaczenie. Badacz zauważył, że dzieci śledzą także mimikę twarzy dorosłych, podążając za spojrzeniem dorosłego. Ta specyficznie ludzka umiejętność odczytywania intencji innych ludzi obserwowana jest jeszcze przed ukończeniem drugiego roku życia, kiedy dziecko uczy się identyfikować kontekst społeczny przez dochodzenie do zrozumienia werbalnych komentarzy i wskazówek otrzymywanych od dorosłych (na przykład używanie gestu wskazywania). Początkowo są to rodzice, stali opiekunowie i rodzeństwo, a później także inne dzieci, z którymi tworzy grupy rówieśnicze. Obserwowane przez Tomasello trzylatki potrafiły podejmować działania w parach (diadach). Były w stanie koordynować działania partnera podczas zabaw w role, a także używały wypowiedzi ułatwiających współdziałanie. Potrafiły podejmować kroki w celu zachęcenia do kontynuowania zabawy przez partnera, który ją przerywał. Autor we wnioskach do swoich badań nawiązuje do idei Lwa Wygotskiego wychowania i uczenia poprzez poznanie społeczne, które jest możliwe nie tylko podczas indywidualnej aktywności, ale przede wszystkim podczas współdziałania z innymi. Drogę, jaką przechodzi dziecko od interakcji do relacji, można także opisać poprzez wymienione przez Tomasello (2007b) cztery podstawowe umiejętności społeczno-poznawcze, takie jak: przyglądanie się, wpływanie na zachowania innych, aktywność grupową i uczenie

nieformalne. Te umiejętności przekształcają się dzięki pojawianiu się wspólnoty intencji w podzielenie uwagi (*joint attention*), komunikowanie się we współdziałaniu, współpracę i uczenie się według instrukcji. Schaffer (2006) podkreśla, że badacze relacji rówieśniczych początkowo ujmowali je przede wszystkim ze względu na negatywne ich aspekty, takie jak przemoc czy rywalizacja. Dopiero niedawno zaczęto zwracać uwagę na edukacyjne walory współdziałania rówieśniczego. Autor wymienia trzy rodzaje sytuacji (s. 369), które mogą być przykładem zastosowania w praktyce idei konstruktywizmu społecznego, w którym znaczenie budowane jest podczas negocjacji społecznych w praktyce edukacyjnej:

- tutoring rówieśniczy w trakcie negocjacji zadania pomiędzy dwojgiem dzieci, prezentującymi różne poziomy kompetencji – najczęściej dotyczą one asymetrii poznawczej. Podczas tutoringów obie strony, zarówno ekspert, jak i nowicjusz doświadczają korzyści rozwojowych podczas utrzymywania wspólnej linii działania;
- współpraca rówieśnicza podczas wykonywania zadania przez pary posiadające podobny poziom kompetencji, relacja symetryczna podczas wspólnego odkrywania rozwiązania, skłaniająca do dialogu, a więc wymiany transakcyjnej;
- grupowe uczenie się poprzez współpracę podczas wykonywania zadań w zespołach, które mają odrębne własne zadanie do wykonania. Rozwiązując problem grupowo, dzieci rozdzielają zadanie pomiędzy członków grupy, zachęcając wzajemnie do pracy prowadzącej do celu grupowego.

Jak podkreśla Schaffer (2006), tych trzech rodzajów sytuacji, w których można mówić o edukacyjnych walorach uczenia się we współpracy, nie należy traktować zawsze rozłącznie, ponieważ w praktyce edukacyjnej często się przenikają. Istotne jest jednak to, że każdą z nich charakteryzuje potrzeba zintegrowania różnych sposobów rozumowania w celu rozwiązania problemu.

4. Społeczna aktywność dziecka w wieku przedszkolnym

Nawiązywanie interakcji w średnim dzieciństwie to jedna z wielu umiejętności, które charakteryzują się dynamiką zmian. Maria Przetacznik-Gierowska (2004) wskazuje na aktywność

człowieka, jako jeden z czynników rozwoju, stanowiący zarazem podstawę i skutek zmian rozwojowych w biegu życia. Umożliwia ona funkcjonowanie nie tylko poprzez przystosowanie się, ale także działanie na środowisko. W ciągu życia poszerza się zakres aktywności człowieka, co powiązane jest zarówno z jego potrzebami, jak i możliwościami ich realizacji. Społeczna aktywność dziecka w wieku przedszkolnym obejmuje specyficzne czynności i działania, które wpływają na budowanie relacji z innymi ludźmi. Szczególne znaczenie przypisuje M. Przetacznik-Gierowska (2004) socjalizacji czynności, którą obserwować można na przykładzie zabawy. Uspołecniająca funkcja zabaw dziecięcych jest przykładem aktywnej relacji z otoczeniem, w której dziecko nie jest wyłącznie biernym odbiorcą informacji płynących ze świata społecznego. W naturalny sposób dąży do nawiązywania kontaktu z innymi dziećmi. Powtarzające się sytuacje interakcyjne pozwalają na systematyczne gromadzenie informacji o charakterze społecznym, a zatem prowadzi do powstawania skryptów, czyli struktur umysłowych,

..które organizują informacje o określonych, często powtarzających się codziennych zdarzeniach w sekwencji czasowej i w formie uogólnionej (Schaffer, 2010, s. 147).

Skrypty ułatwiają dziecku organizowanie doświadczeń społecznych w plany zdarzeń oraz weryfikowanie posiadanej wiedzy o innych w praktyce, dzięki czemu może się do nich odnieść w nowych zdarzeniach społecznych. Schaffer (2010, s. 36) wskazuje, że zgodnie z założeniami konstruktywizmu społecznego, dzieci konstruują skrypty nie tylko w trakcie indywidualnych doświadczeń, ale przede wszystkim w relacjach z innymi ludźmi, podczas interakcji społecznych, w których następuje:

- przekaz wartości kulturowych,
- wskazywanie ważnych aspektów środowiska,
- przypisywanie znaczeń wydarzeniom,
- wspieranie procesu rozwiązywania problemów.

Naturalnym kontekstem dla interakcji dzieci w wieku przedszkolnym jest zabawa. Biorące w niej udział dzieci utrwalają i organizują doświadczenia podczas wielokrotnego powtarzania czynności, a dzięki wymianie informacji z partnerami

zabawy możliwe jest poznawanie planów zdarzeń, w których brali oni udział.

Odniesienie konstruktywizmu do edukacji wskazuje na jej interakcyjny charakter, widoczny w sposobie pojmowania wychowania jako osoby aktywnej w uczeniu się. Szczególnie zwraca się uwagę na współlistnienie osób uczestniczących w interakcji poprzez współpracę i dialog przy negocjacji znaczeń. Nawiązywanie relacji z drugim dzieckiem w przedszkolu stanowi zarazem czynnik, jak i rezultat nabywania umiejętności społecznych, które nabywane w prymarnym – rodzinnym środowisku wychowania, w sekundarnym – pozarodzinnym są doskonałe. I tak na przykład, jak podaje David Clarke (2005), zachowania prospołeczne, które dzieci przejawiają już we wczesnym dzieciństwie, mogą być wzmacniane przez rodziców poprzez chwalenie i nagradzanie, pokazywanie przykładu takich zachowań u siebie oraz innych ludzi. Podobne oddziaływania niesie z sobą środowisko wychowania w przedszkolu, gdzie krąg ludzi, którzy mogą pochwalić dziecko oraz być modelem zachowań prospołecznych, jest o wiele szerszy.

Instytucja przedszkola jest miejscem wyjątkowym ze względu na specyficzny moment, w jakim dziecko zaczyna do niego uczęszczać. Przejście od okresu wczesnego do średniego dzieciństwa wyznaczone jest osiąganiem równowagi między potrzebą bliskości z rodzicami a ciekawością wobec tego, co nowe w otaczającym świecie. W koncepcji Erika Eriksona (1997), stanowiącej *psychospołeczną teorię rozwoju osobowości* wyróżnione zostały, kluczowe dla funkcjonowania społecznego, problemy rozwojowe, z którymi styka się człowiek w ontogenezie. Rozróżnione przez autora stadia ukazują pojawiające się w cyklu życia formy współdziałania społecznego, związane z oddziaływaniem człowieka na siebie i środowisko społeczne. W wieku przedszkolnym (obejmującym trzecie stadium rozwoju osobowości) dzieci stają przed problemem podejmowania inicjatywy i wyrażania swojej woli w sposób akceptowany społecznie. Wyznacznikami aktywności społecznej w tej fazie jest odnoszenie się dziecka do rywalizacji jako dającej radość, a także podejmowanie ról w zabawie. Ciekawość prowadzi dziecko ku osobom spoza rodziny, spotykanym w nowym środowisku społecznym-instytucji.

Lech Witkowski (2004) zauważa, że wymienione fazy życia człowieka można ujmować w kategoriach dwoistości pomiędzy tym, co z jednej strony dynamizuje rozwój, a z drugiej służy jego stabilizacji. Ta dwoistość stanowi o napięciu dającym energię witalną do życia.

5. Obserwowanie dzieci nawiązujących relacje w przedszkolu

Stosowanie zasady interakcyjności w edukacji przedszkolnej, dotyczy także nauczycielskiej umiejętności poznawania sposobu budowania relacji w przedszkolnej grupie społecznej. Wiedzę o tym, w jaki sposób powstają i przebiegają te relacje czerpać można z:

- obserwacji dzieci w gronie rówieśników,
- rozmów z rodzicami i nauczycielami,
- rozmów z samym dzieckiem.

W artykule chciałabym skoncentrować się na tym pierwszym sposobie poznawania przebiegu relacji społecznych w przedszkolu, pamiętając jednak, że rzetelna diagnoza powinna być zawsze prowadzona z wielu perspektyw badawczych (Sajdera, 2003).

Zgodnie z założeniami Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego (2008)

zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

Jednak, jak stwierdza Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2011), nauczyciele prezentują często uproszczone rozumienie znaczenia obserwacji, co może skutkować błędami w dokonywaniu diagnozy gotowości dzieci do nauki szkolnej, która zgodnie z obowiązującą Podstawą Programową należy przeprowadzić rok przed rozpoczęciem przez dziecko uczęszczania do kl. I szkoły podstawowej. Jednak poznawanie wychowanków przez nauczyciela to proces, który rozpoczyna się już wtedy, gdy dziecko zostaje zapisane do przedszkola, stając się często nieświadomym i niechętnym uczestnikiem interakcji ze środowiskiem pozarodzinnym. Konieczna jest nie tylko umiejętność obserwowania dzieci podczas zabaw i zajęć przedszkolnych, ale poparte wiedzą

interpretowanie ich zachowań w celu zaplanowania sposobów wspierania rozwoju dziecka.

Obserwacja jest metodą badań jakościowych, dostarczającą danych w postaci tekstu, w przeciwieństwie do badań ilościowych, dostarczających danych liczbowych. Badacz gromadzi dokumenty stanowiące dowód wzorów działania uczestników danej społeczności (Krzychała, Zamorska 2008). Zdaniem Krzysztofa Rubachy, badania jakościowe pozwalają na formułowanie wniosków odnoszonych

do indywidualnych doświadczeń osób badanych i zjawisk edukacyjnych zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście (Rubacha 2008, s. 21).

Ze względu na udział badacza w obserwowanych zjawiskach można określić obserwację jako etnograficzną wtedy, gdy bierze on udział w codziennych, naturalnych rytuałach badanej społeczności. Szczególnym rodzajem obserwacji jest rejestrowanie tzw. zdarzeń krytycznych, a więc wydarzeń, sytuacji, istotnych ze względu na badany teren. Prowadzenie obserwacji dzieci w grupie przedszkolnej wynika z chęci uzyskania informacji na temat jakiegoś aspektu przebiegu rozwoju, przejawiającego się w zachowaniach wychowanków. Cechą obserwacji jakościowej nie jest doszukiwanie się konkretnego zachowania bądź jego braku, a raczej przyjmowanie wszystkiego, co badacz zaobserwuje, a następnie w toku zgromadzonych danych zawężanie uwagi badacza do powtarzających się zjawisk oraz decyzja o tym, czy potrzeba dodatkowego narzędzia dla poszerzenia wiedzy o nich. W przypadku nauczyciela przedszkola będzie to także decyzja o uzyskaniu wsparcia merytorycznego od specjalistów współpracujących z placówką w ramach organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która

polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów¹⁷.

¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228).

Gromadzenie danych z obserwacji może przybierać różne formy, a co za tym idzie – daje możliwość uzyskania wiedzy o różnym stopniu obiektywności. Najbardziej obiektywne są dane uzyskane za pomocą środków rejestrujących (nagrania głosowe, zdjęcia, filmy) jednak z przyczyn organizacyjnych, (np. trudność z kadrowaniem obszaru aktywności dzieci), rzadziej stosuje się ten rodzaj obserwacji na rzecz notatek osobistych badacza. Należy jednak zdawać sobie sprawę z możliwości pominięcia istotnych informacji, a także z tego, że tworzone w ten sposób dokumenty osobiste są odwzorowaniem nie tyle rzeczywistości, co jej interpretacji, dokonanej przez badacza, zgodnie z jego osobistymi teoriami pedagogicznymi i subiektywnymi wzorami działania (Krzychała, Zamorska 2008, s. 75).

Interesującym polem dla poznawania przebiegu dziecięcych relacji są obserwacje dzieci w trakcie zabaw spontanicznych. Jak wykazała Beata Łaciak (1998), bawiące się dzieci definiują reguły zabawy na kilka sposobów: dokonując podziału ról w zabawie (*kto się bawi?*), określając jej temat (*w co się bawimy?*) oraz dobór akcesoriów (*czym się bawimy?*). Poprzez angażowanie się we wspólne działania możliwe jest dzielenie znaczeń.

Szczególnie ważny jest sposób, w jaki włączają się one do zabaw innych kolegów, gdyż wówczas ujawniają się różnice w opanowaniu umiejętności społecznych (Sajdera, 2003). W sytuacji nawiązywania interakcji między dziećmi ważny staje się wybór linii działania parterów: mogą oni nadal kontynuować własne działania według odrębnych zainteresowań (zabawa wspólna) lub linia działania dziecka-inicjatora jest na tyle atrakcyjna, że partner włączy się w nią, podejmując zabawę zespołową. Młodsze dzieci preferują pierwszy sposób nawiązywania kontaktów zabawowych. Chociaż rozmawiają z sobą, wymieniają się zabawkami, nie próbują łączyć swych działań, nie wywołują też sytuacji konfliktowych. Wraz z wiekiem potrzeba uczestniczenia w zabawie wraz z innym dzieckiem jest okazją do ćwiczenia umiejętności negocjatora.

W trakcie obserwacji grup dziecięcych, prowadzonych pod moim kierunkiem w krakowskich przedszkolach (Zarzycka, 2011), wyłoniono zarówno niewerbalne, jak i werbalne kategorie zachowań dzieci, prowadzących do zainicjowania kontaktu z rówieśnikiem. Zaliczyć można do nich:

- podchodzenie do bawiącego się dziecka – próby zwrócenia jego uwagi poprzez obserwowanie, przyniesienie jakiejś zabawki itd.;
- dołączanie się do zabawy innych przedszkolaków;
- zwracanie na siebie uwagi poprzez chodzenie za innym dzieckiem, gonienie rówieśnika, uciekanie przed nim;
- zachowania aspołeczne (np. wjeżdżanie w kogoś samochodami, ciągnięcie za rękę, popychanie, kopanie, zbieranie zabawek);
- zachowania prospołeczne (np. przytulanie, dotykanie, głaskanie, branie za rękę, pokazywanie zabawek).

Obserwacje bawiących się dzieci pozwalają na wyłonienie kategorii zachowań, dotyczących wymienionych sposobów definiowania reguł zabawy. I tak wybór partnera zabawy dokonywany może być przez propozycję roli przydzieloną przez grupę lub uczestnika (np. „mogę być waszym dzieckiem? – nie bo już mamy dzidziusia, – to mogę być waszym kotkiem?”). Interesujące jest szukanie aprobaty u uczestników zabawy poprzez pytania: „dobra?, zgoda?”.

Włączanie się do zabawy wymaga zawierania umów dotyczących doboru akcesoriów, ponieważ dzieci wykorzystują dostępne im przedmioty nie tylko zgodnie z ich rzeczywistą funkcją, ale także funkcją symboliczną. Ta umiejętność związana jest z intencjonalnym używaniem symboli, zgodnie z przyjętą przez bawiącą się grupę konwencją (Kielar-Turska, 2002). W trakcie zabawy przedmioty mogą kilkakrotnie zmieniać swoje zastosowanie, niezależnie od pierwotnej funkcji i tak obrus staje się szalikiem, a za chwilę kołdrą, klocki złożone na kształt krzyża przedstawiają ludzika, a złożone pionowo mikrofon. Interesujące dla obserwatora zabaw dziecięcych w przedszkolu jest zwrócenie uwagi na zabawy chłopców i dziewcząt. Tabela nr 1 przedstawia przykład obserwowanych różnic w wykorzystaniu tych samych przedmiotów przez pięcioletki obu płci:

Tabela 1. Zmiana zastosowania przedmiotów w zabawie tematycznej przez dzieci pięcioletnie

Przedmiot	Zastosowanie w zabawie	
	Chłopcy	Dziewczęta
Klocki	Budowanie: raket, robotów itp. Bomby do zrzucania na podłogę	Budowanie: domki dla ludzików, łóżećka, mikrofon Używane jako pieniądze, ciastka, owoce
Wózek dla lalki	Jeżdżenie po sali z jak największą prędkością	Przewożenie lalek
Maskotki	Maskotki atakują się i gryzą	Opiekowanie się maskotkami
Kubek	Zabawa badawcza – wieszanie na sznurku i sprawdzanie jak się buja	Zastosowanie zgodne z przeznaczeniem do zabaw w dom
Stetoskop	Wykorzystana jako broń	Leczenie misia

Źródło: Włodarczyk M. (2011) *Zabawy tematyczne jako sposób nawiązywania przyjaźni dzieci pięcioletnich*. Nieopublikowana praca dyplomowa, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Można zauważyć, że zwykle to dziecko, które inicjuje zabawę, jest także tym, które określa jej reguły. Czasem są one ustalane, zanim zacznie się zabawa, a czasem już w jej trakcie. Reguły zabawy mają funkcję regulującą przebieg zdarzeń oraz sprawiają, że są one zbliżone do rzeczywistości. Oprócz akcesoriów, których znaczenie jest ustalane przez bawiących się, ważnym czynnikiem pozwalającym odtwarzać dzieciom posiadane doświadczenia są role przyjmowane w zabawie. Zazwyczaj zabawa tematyczna zaczyna się od ustalenia ról, podczas gdy przedmiot stanowi inspirację do zabaw konstrukcyjnych lub badawczych.

Obserwacje zabaw spontanicznych w przedszkolu, w trakcie których nawiązywane i podtrzymywane są relacje społeczne, nie wyczerpują wszystkich możliwości gromadzenia danych. Innym rodzajem dokumentów, powstających w trakcie obserwacji są dokumenty moderowane (Krzychała, Zamorska 2008, s. 72), które powstają w trakcie obserwacji dzieci w zainicjowanych

sytuacjach społecznych, będących przykładem życia codziennego. Opis takiego postępowania badawczego przedstawiła Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (2011) w eksperymencie diagnostycznym „Słodkie przyjęcie dla lalek i misiów” (s. 69). Zaaranżowana sytuacja zabawowa pozwala nauczycielowi na obserwacje zainteresowania zabawą, jej planowania, realizacji, a także odczuwanego zadowolenia oraz sposobu inicjowania kontaktu z partnerami zabawy. Innym sposobem na gromadzenie danych, dotyczących sposobu nawiązywania relacji w sytuacjach zabawowych może być obserwacja wykonywania przez dzieci prac plastyczno-konstrukcyjnych w celowo dobranych zespołach. W prowadzonych pod moim kierunkiem badaniach obserwowano dzieci trzykrotnie podczas wykonywania trzech różnych wytworów, takich jak collage (zespoły sześciuosobowe), malowanie linii (triady), konstruowanie obiektu przestrzennego (diady) (Pokój, 2009). Istotą zadania plastycznego było zawsze nawiązanie interakcji w celu dzielenia się przyborami, przestrzenią na arkuszu papieru, a także pomysłem i sposobem jego realizacji. Obserwowano, jak zmienia się przebieg interakcji między dziećmi podczas pracy w grupach o różnej wielkości. Zebrane dane pozwoliły na wyłonienie w grupie osób o skłonnościach przywódczych oraz takich, które mają trudności w nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych. Pomimo że dynamika interakcji we wszystkich grupach była podobna, to bezpośrednia współpraca uczestników par przyczyniła się do budowania naprzemiennych dialogów, prób negocjowania pomysłów, ustalania zasad wykonywania zadania.

Konkluzje

Przedstawiona w artykule interakcyjna perspektywa wychowania dziecka w przedszkolu odnosi się do konstruktywizmu społecznego, określonego przez Dorotę Klus-Stańską słowami „edukować to współpracować” (2009, s. 65). Autorka wskazuje na niedostateczne zrozumienie w polskiej edukacji wartości konstruktywnej aktywności poznawczej dzieci.

Podkreślane przez Schaffera (2006) edukacyjne możliwości relacji rówieśniczych, takie jak tutoring rówieśniczy i współpraca

rówieśnicza oraz grupowe uczenie się poprzez współpracę należy, moim zdaniem, wykorzystać także w przedszkolu, proponując w ramach zajęć dydaktycznych ćwiczenia w parach lub kilkuosobowych zespołach. Ważne jednak jest, aby nie było to wyłącznie inne ułożenie osób w przestrzeni sali przedszkolnej, w której nadal działać miałyby indywidualnie nad identycznym problemem. Konieczne są raczej propozycje działań, w których dzieci miałyby okazję weryfikowania podjętego problemu na przykład przez dyskusję z kolegą czy wspólne eksperymentowanie. Podjęcie takich form pracy będzie czymś oczywistym dla nauczyciela, postrzegającego dziecko jako osobę aktywną poznawczo w interakcjach społecznych.

Literatura przedmiotu

- Bauman Z. (2007), *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 1, GWP, Gdańsk, s. 139-154.
- Bauman Z. (2008), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Blumer H. (1969/2007) *Interakcjonizm symboliczny*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- Bruner J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, [za:] I. Nentwig-Gesemann, I. Klar, (2004), *Akcjonizm, regularność i reguły*, [w:] S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław, s. 171.
- Bruner J. (2010), *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Brzezińska, A. (2005), *Odczarowujemy mity o edukacji przedszkolnej*, [w:] *Bo jakie początki takie będzie wszystko. Raport z działań 2004*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komenskigo, Warszawa.
- Clarke D. (2005), *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków.

- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań.
- Falkiewicz-Szult M. (2007), *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gawlicz K. (2008), *Konstruowanie nieudacznika. Praktyki normalizacji i wykluczenia w przedszkolu*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, 1(10), s. 37-54.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2011), *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki szkolnej*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków.
- Kielar-Turska M. (2002), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, *Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa, s. 83-121.
- Klus-Stańska D. (2009), *Odmiany dyskursów wczesnej edukacji*, [w:] Klus-Stańska D., Szczepkowska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Łaciak B. (1998), *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pokój P. (2009), *Aktywność społeczna dziecka sześciolatniego w trakcie prac plastyczno-konstrukcyjnych*, nieopublikowana praca magisterska, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M. (2004) *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, *Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa, s. 151-189.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sajdera J. (2003), *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Schaffer H.R. (2010), *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Senge P., (2002), *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

- Siarkiewicz E. (2000), *Ostatni bastion czyli Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Impuls, Kraków.
- Tillmann K-J. (2006), *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa.
- Tomasello M., Carpenter M. (2007a), *Shared intentionality*, „Developmental Science” 10 (1), 121-125,
- Tomasello, M. Carpenter, M. Call, J. (2007b), *Rozumienie i wspólnota intencji jako źródła kulturowego poznawania*, [w:] Sierocka B. (red.), *Via Communicandi. Wspólnota komunikacyjna w teorii i praktyce*, t. 3, Wrocław.
- Witkowski L. (2004), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WAREX, Kraków.
- Włodarczyk M. (2011), *Zabawy tematyczne jako sposób nawiązywania przyjaźni dzieci pięcioletnich*, nieopublikowana praca dyplomowa, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wyd. Naukowe DSW.
- Zarzycka P. (2011), *Nawiązywanie relacji społecznych przez dzieci trzyletnie*, nieopublikowana praca dyplomowa, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Zwiernik J. (2007), *Dzieci mają głos. O niektórych sposobach badania dzieciństwa*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – Krytyka – Zmiana*, DSW Wrocław.

Krystyna Zabawa

Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej – rzeczywistość i perspektywy

Wprowadzenie

Przerabiając od lat te same lektury w tych samych klasach, szkoła ignoruje fakt, że współczesne dzieci są inne niż kilkadziesiąt, a nawet kilkanaście lat temu. Czy nam się to podoba, czy nie, pokolenie dzisiejszych dzieci od przedszkola śledzi losy dorosłych bohaterów serialowych, korzysta z internetu ze wszystkimi jego propozycjami i ogląda w telewizji filmy bynajmniej nie familijne. Oferta szkoły na tym tle jest anachroniczna, niezyciowa i nudna. (...) na tym etapie szkolnej edukacji współcześni pisarze dla dzieci prawie nie istnieją (Kozłowska, Olszewska, 2010).

Te ostre słowa, napisane przez liderki Fundacji „ABC XXI – Cała Polska czyta dzieciom”, stanowią dobry punkt wyjścia do rozważań nad miejscem współczesnej literatury dziecięcej w edukacji wczesnoszkolnej. Autorki w publicystycznym tonie żarliwie dyskutują z praktyką szkolną:

Jakimi tytułami szkoła próbuje rozpać u dzieci i młodzieży miłość do książek? Są to w znacznej części książki, na których wychowywali się dziadkowie, a nawet pradiadkowie dzisiejszych uczniów. Pokolenie dzieci posługujących się od przedszkola telefonami komórkowymi i komputerem szkoła w pierwszej klasie chce zainteresować perypetiami plastelinowego ludzika z piórnikami ze stalówkami (...) Takie lektury nadają się dziś dla trzy- lub pięciolatek (...) i w tym wieku – czytane głośno przez dorosłego! – mogą robić na dzieciach wrażenie (Kozłowska, Olszewska, 2010).

Czy rzeczywistość w istocie tak źle wygląda? Czy obecna reforma programowa zmienia coś w interesującej nas kwestii? Jak współczesną książkę dla dzieci traktują podręczniki szkolne? Czy żyjący pisarze mają szansę zaistnienia jako autorzy szkolnych lektur? W jaki inny sposób współczesna literatura dziecięca dociera/może dotrzeć do dzieci klas I-III szkoły podstawowej? Powyższe pytania stanowią impuls do refleksji, podjętej w niniejszym tekście.

Literatura współczesna to, oczywiście, pojęcie szerokie i różnie definiowane. Przyjmuję tu, że jest to literatura najnowsza, powstała nie dawniej niż dziesięć lat przed urodzeniem jej dzisiejszych kilkuletnich odbiorców, odnosząca się do znanego im świata. Dobrą cezurą wydaje się tu rok 1989 – rok przemian społecznych, politycznych, kulturalnych, ekonomicznych, zwiastujący szybkie zmiany cywilizacyjne. Ta data jest również znacząca dla rynku książki w Polsce (zob. M. Zając, 2000), którego przekształcenia są też katalizatorem zmian samej literatury.

1. Dlaczego literatura współczesna?

Odpowiedź na to pytanie jest częściowo zawarta w otwierającym artykuł cytacie. Przemiany społeczne, obyczajowe, cywilizacyjne, zachodzące na przełomie XX i XXI wieku wydają się tak głębokie (albo głębsze) jak te, które pociągnął za sobą wynalazek druku. Jak zauważa Czesław Banach, współczesna edukacja powinna się kierować na

problemy teraźniejszości i przyszłości cywilizacji globalnej i informacji oraz rozwijanie kształcenia problemowego, innowacyjnego i antycypacyjnego, perspektywnego i multimedialnego (cyt. za Szeffler, 2003, s. 31).

Tak sformułowane cele można realizować w oparciu o współczesną książkę dla dziecka, oferującą nie tylko pozycje *stricte* literackie, ale także edukacyjne, obudowane dodatkami audio, materiałami plastycznymi, filmowymi oraz zaopatrzone w odnośniki do Internetu (zob. na temat nowego modelu książki dziecięcej Zając, 2000).

Podstawą wczesnej edukacji od dawna jest wychodzenie od świata najbliższego dziecku, oswojonego przez nie do obszarów coraz bardziej odległych, zarówno w przestrzeni, jak i w czasie. Jeśli książka literacka ma się stać dla dziecka nieodłącznym i oczywistym towarzyszem życia, także w przyszłości, powinna przyciągnąć go na początku znanymi obrazami, lubianymi rekwizytami, przestrzenią dziecięcego pokoju coraz częściej wyposażonego obok lalek, misiów i autek w komputer, telewizor i PlayStation. Powinna odwoływać się do jasnych dla dziecka sytuacji, konfrontować je z problemami, których rozwiązanie może być dla niego ważne.

Duże znaczenie dla rozumienia tekstu ma wiązanie go z doświadczeniem osobistym, podobieństwem osób i relacji między nimi, zdarzeń i okoliczności (Czelakowska, 2009, s. 191).

Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska, krytykując nakierowany na przeszłość dobór lektur, wskazują na bariery kulturowe i językowe. Schyłek XX i początek XXI wieku to także dynamiczne zmiany w tym obszarze. Dziecko, aby zasmakować w słowie pisanym (a na tym etapie wymaga się już od niego samodzielnej lektury), nie może natrafiać na zbyt wiele trudności w czytaniu. Warto też w tym kontekście zauważyć szczególne miejsce, jakie we współczesnej literaturze dziecięcej zajmują książki skoncentrowane na kształceniu i wzbogacaniu języka dziecka. Są to m.in. pozycje autorstwa Marcina Brykczyńskiego, Agnieszki Frączek, Kaliny Jerzykowskiej w serii *Na końcu języka* wydawnictwa Literatura, zbiory wierszy Małgorzaty Strzałkowskiej (np. *Gimnastyka dla języka*), zabawne historyjki objaśniające frazeologizmy, czyli *Co to znaczy...* (dwie części) Grzegorza Kasdepke, a także wiele klasycznych już utworów Wandy Chotomskiej.

Współczesna literatura dziecięca z pewnością mogłaby się stać lepszą niż dawna książka pomocą dla nauczyciela w realizacji zadań z Podstawy Programowej Edukacji Wczesnoszkolnej w Zakresie Języka Polskiego. Przewiduje ona, aby po I klasie uczeń interesował się książką i czytaniem oraz słuchał „w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy)”. Natomiast po III klasie uczeń:

analizuje i interpretuje teksty kultury:

- a) przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi,
- b) w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty, określa czas i miejsce akcji, wskazuje głównych bohaterów,
- c) czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji,
- d) ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat (Podstawa Programowa Edukacji Wczesnoszkolnej w Zakresie Języka Polskiego, I etap edukacyjny: klasy I-III, 2010).

Zwłaszcza punkty a) i d) wymagają emocjonalnego zaangażowania dziecka, o które łatwiej w przypadku lektury tekstów bliższych uczniowi. Nie bez znaczenia w przypadku współczesnej literatury jest możliwość uczestnictwa dzieci w spotkaniach autorskich znanych sobie z lektur pisarzy (co może mieć miejsce nie tylko w szkole, ale i w bibliotece, domu kultury, księgarni, w ramach targów książki). Takie wydarzenia mobilizują uczniów, dając im szansę rozmowy z twórcą, zadania pytań na temat jego twórczości lub konkretnej książki.

Wagę edukacji czytelniczej i zachęcania dzieci wszelkimi sposobami do sięgania po książki podkreślają coraz częściej pedagodzy, wskazując na niezadowalający stan obecny. Maria Jakowicka tak podsumowuje swoje rozważania pod wymownym tytułem *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*:

Pod względem umiejętności czytania społeczeństwo polskie oceniane jest nisko we wszelkich opracowaniach porównawczych UNESCO. Czytanie jest więc poważnym problemem edukacji w Polsce, myślę że na wszystkich jej etapach. Nauczanie początkowe tworzy podwaliny (...) Uważam, że czytanie należałoby wyrażniej, szerzej, bardziej zdecydowanie, wyróżniając zaakcentować (Jakowicka, 2006, s. 134).

Badania wykazują spadek zainteresowań czytelniczych w okresie wczesnoszkolnym (zob. np. Bartosik, 2001, s. 48). Dzieci nie znajdują książek, do których chciałyby jeszcze powrócić (Bartosik, 2001, s. 51). Jak zatem można by je przyciągnąć do literatury, spowodować, aby książka nie kojarzyła się przede

wszystkim ze szkolnym przymusem lekturowym, ale z radością i pozytywnymi emocjami?

Jak zauważają autorzy jednego z podręczników metodycznych,

książka działa tylko wtedy, gdy stanie się przeżyciem, gdy trafia do zainteresowań i odpowiada potrzebom psychicznym dziecka. (...) Współcześni twórcy literatury starają się zaspokoić potrzeby dzieci, wiedząc, że zadania wychowawcze można osiągnąć tylko wtedy, gdy trafi się do psychiki czytelnika. Lepiej niż dawniej rozumie się znaczenie wyobraźni w życiu dziecka (...) Lepiej rozumie się wartość humoru i to nie tylko dla bezpośredniej radości dziecka, ale i dla jego rozwoju (Dyka, Kida, 2000, s. 9-10).

Warto dodać, że wielu współcześnie piszących dla dzieci ma wykształcenie pedagogiczne lub psychologiczne, a także filologiczne, co pomaga im niewątpliwie w dotarciu do młodego odbiorcy zarówno przemawiającą do niego treścią, jak i atrakcyjną, o wysokich walorach artystycznych formą. Niektórzy autorzy książek dla dzieci, mając kwalifikacje plastyczne, tworzą całościowe dzieła autorskie, harmonijnie przemawiające do dziecka zarówno za pomocą słowa, jak i obrazu, co jest szczególnie istotne dla czytelnika XXI wieku (zob. np. Szeffler, 2003, t. I, s. 39-40, 144, 220-222).

Podsumowując, wymienimy walory współczesnej literatury dziecięcej, liczące się szczególnie w obszarze edukacji wczesnoszkolnej:

- współczesna, bliska dziecku problematyka;
- współczesny język (bogaty, literacki, ale też kolokwialny, pełen wykrzykników, onomatopei, frazeologizmów, nazw przedmiotów i zjawisk ważnych dla dziecka XXI wieku);
- trudne tematy, wcześniej bardzo rzadko poruszane (inność, choroba, niepełnosprawność, śmierć, problemy rodzinne – rodzina niepełna, adopcyjna);
- teksty odpowiadające psychice dziecka i jego potrzebom, wpływające na emocje, często wprost pomagające w edukacji emocjonalnej małego odbiorcy;
- słowo ściśle powiązane z obrazem, zwłaszcza w książkach autorskich i tzw. książkach obrazkowych (gatunku szczególnie ostatnio popularnym i rozwijającym się zarówno na świecie, jak i w Polsce);

- multimedialność, hipertekstowość, pozwalająca na wykorzystywanie naturalnego zainteresowania dziecka mediami, zwłaszcza Internetem, a także na docieranie do dziecka różnymi kanałami (nie tylko wzrokowym, jak to ma miejsce w przypadku klasycznej literatury).

Ważnym kryterium wyboru książki dla dziecka powinno być kryterium artystyczne. Niedościgłe i zweryfikowane przez czas są z pewnością utwory Brzechwy i Tuwima czy dzieła takich klasyków, jak Astrid Lindgren, Tove Jansson, Alexander Milne... Niemniej także dziś nie brakuje wybitnych autorów i dojrzałych artystycznie książek. Badacze wysoko oceniają dokonania ostatnich dwudziestu lat w literaturze dziecięcej, wymieniając (pojawiające się już w tym tekście) nazwiska: G. Kasdepke, P. Beręsewicz, A. Onichimowskiej, K. Kotowskiej, L. Bardijewskiej (Leszczyński, 2007, s. 152-156; tu też *Skandalicznie subiektywny kanon na początek wieku. Młodszy wiek szkolny*, obejmujący literaturę polską i obcą, s. 38-57; Świerczyńska-Jelonek, 2002).

Orientację w wartościowych pozycjach współczesnej literatury dziecięcej ułatwiają czasopisma „Guliwer”, „Nowe Książki” i „Ryms”. Wskazówką mogą być także przyznawane corocznie nagrody: Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego, ustanowiona w 1994 roku przez Fundację „Książka dla Dziecka” i redakcję „Guliwera”, Nagroda Roku przyznawana od 1988 przez Polską Sekcję IBBY, Nagroda „Przecinek i Kropka” – inicjatywa Empiku z 2009 roku.

2. Obecność w szkole

2.1. Podręczniki

Trudno nieustannie mówić o tym, że biblioteki szkolne nie mają środków na zakup nowych, ciekawych dla dzieci książek. Jeśli wydawnictwa najpopularniejszych podręczników proponują jakieś zmiany i pokażą nowe, ciekawe pomysły pracy z lekturą, na pewno zmieni się układ tytułów szkolnych bibliotek (Mucha, 2007, s. 152).

W roku szkolnym 2010/11 zostało dopuszczonych do użytku 76 podręczników w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Jednak

jeśli nie liczyć różnych wydań do różnych klas oraz specjalnych książek np. do zajęć komputerowych, liczba tytułów spadnie do kilku. Do najchętniej wybieranych przez nauczycieli zaliczają się: *Nowe już w szkole* Wydawnictwa Nowa Era, *Witaj szkoło!*, *Wesoła szkoła i przyjaciele* oraz *Razem w szkole* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (zob. Mucha, 2007, s. 144). One też zostaną wzięte pod uwagę w poniższej analizie.

Zanim przejdę do omówienia wydawnictw z ostatnich lat, warto przypomnieć głosy z początku XXI wieku, prezentujące podręczniki wówczas nowatorskie, śmiało wprowadzające m.in. literaturę współczesną. Praktykująca nauczycielka – Bernadeta Małyś – wysoko oceniła propozycje literackie podręcznika *Wesoła szkoła*, wskazując na różnorodność prezentowanych utworów zarówno klasycznych, jak i współczesnych aż 84 autorów (zob. Małyś, 2003). Propagująca od lat kulturę literacką w edukacji wczesnoszkolnej Elżbieta Szeffler natomiast zwróciła uwagę na podręcznik „alternatywny do klas niższych” *Słońce na stole* Marii Lorek. Prezentował on teksty 91 twórców, w tym wielu współczesnych, m.in. W. Chotomskiej, D. Gellner, L.J. Kerna, A. Onichimowskiej, J. Papużyńskiej, J. Ratajczaka, D. Wawilów. Badaczka podsumowywała:

Podręcznik *Słońce na stole* to prawdziwie nowoczesny literacko podręcznik dla uczniów młodszych. Jest on do tej pory jedynym na polskim rynku wydawniczym (...), w którym wyraźnie widoczne są autorskie próby poszukiwania form zbliżenia najmłodszych uczniów do literatury. Ma szanse w nieszablonowy, a jednocześnie atrakcyjny i aktywizujący sposób, zwrócić uwagę dziecka na różne zjawiska literackie, z którymi ma do czynienia w zetknięciu z utworem literackim (Szeffler, 2001 b, s. 177).

Znawcy tematu zwracają od lat uwagę na to, aby dziecko poznawało utwór literacki nie tylko „wkomponowany w ćwiczenia”, ale sam w sobie. Elżbieta Szeffler podkreśla zatem istotną wartość recenzowanego podręcznika, jaką jest zamieszczanie utworów literackich w całości bądź fragmentach bez towarzyszących im poleceń. Na podobną kwestię wskazuje K. Mucha:

Należy zwrócić uwagę na jakość pracy z tekstem literackim, aby nie był on tylko pretekstem do wprowadzania innych edukacji. Trzeba proponować nowe, ciekawe teksty (2007, s. 152)

Czy najnowsze podręczniki spełniają wysuwane przez badaczki postulaty?

Obecność współczesnych autorów jest w nich bez wątpienia widoczna. *Wesoła szkoła i przyjaciele* (Dobrowolska, Konieczna, 2009) prezentuje uczniom utwory m.in. nagradzanych i popularnych autorów, takich jak: Marcin Brykczyński, Barbara Gawryluk, Andrzej Grabowski, Grzegorz Kasdepke, Anna Onichimowska czy Rafał Witek. Podręcznik *Nowe już w szkole* zapoznaje dzieci z literaturą współczesną reprezentowaną przez, chyba najpłodniejszego autora książek dla dzieci ostatnich lat, Grzegorza Kasdepke. (Stworzeni przez niego bohaterowie, Kuba i Buba, są zresztą także postaciami towarzyszącymi dzieciom w ich edukacji na dołączanych do podręcznika płytach VCD.) Duży udział w literackiej warstwie podręczników mają również Małgorzata Strzałkowska (jako autorka wierszy) oraz Wojciech Widłak („ojciec” lubianego przez najmłodszych i dorosłych *Panna Kuleczki*). Niestety, wszystkie teksty (nawet zamieszczone na końcu książki jako „teksty dodatkowe”) opatrzone są pytaniami sprawdzającymi lub ćwiczeniami. Brak „bezinteresownego” podejścia do utworu literackiego, czytania go dla niego samego, jego wartości artystycznej, dla przeżycia estetycznego. Od wielu lat proponowana przez literaturoznawców metoda czynnościowa pracy z poezją (świetnie współgrająca z wieloma współczesnymi utworami; zob. np. A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*) nie znajduje wciąż zrozumienia u autorów podręczników. Sukces jest zatem połowiczny. Najmłodsi uczniowie mogą czytać utwory pisane dla nich współcześnie, ale radość lektury zostaje zakłócona nieustannym „odpytywaniem”, podporządkowywaniem każdego tekstu celom dydaktycznym i edukacyjnym.

Szansy na wychowanie przez sztukę literacką, skupienie się na książce jako na dziele sztuki, inspiracji do osobistych przeżyć i refleksji nie wykorzystują też raczej materiały dodatkowe, zaprojektowane jako pomoc w pracy z lekturą. Tam też dominują zadania i ćwiczenia, sprawdzające pamięć dziecka, a także inne kompetencje, niekoniecznie związane z odkrywaniem dla siebie literatury jako sztuki. W *Spotkaniach z Lekturkiem* (2009) proponuje się nauczycielom i dzieciom czytanie wartościowych współczesnych książek (Gęboluta R. Jędrzejewskiej-Wróbel czy *Pana*

Kuleczkę W. Widłaka). Proponowane zabawy z tekstami są ciekawe, pomysłowe, ale znów nieskupione na kształtowaniu kompetencji czytelniczych uczniów (tak jak to opisuje np. Szeffler, 2003).

Wobec faktu wciąż na ogół służebnego traktowania tekstów literackich w podręcznikach, wydaje się, że szansą dla artystycznej książki dziecięcej, mogącej kształtować gusty literackie najmłodszych i wprowadzać ich w świat sztuki słowa, są przede wszystkim lektury. Jakie książki zatem poleca się do czytania dzieciom z klas I–III?

2.2. Lektury

Szkoła preferuje to, „co sprawdzone”, to ona właśnie zdaje się strzec wartości kulturowych usankcjonowanych tradycją, przyjmując świadomie dystans wobec nowego, które staje się z każdym dniem nienowym (Książek-Szczepanikowa, cyt. za: Szeffler, 2001 a, s. 97).

W obecnie (III 2011) obowiązującej podstawie programowej brak wskazania konkretnych lektur do omawiania w klasach I–III. Jest jedynie sugestia, dotycząca wyboru tekstów, którego ma dokonać sam nauczyciel:

Dobór utworów ma uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy – przy wyborze należy kierować się realnymi umiejętnościami czytelniczymi dzieci, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi (Podstawa programowa).

Można wątpić, czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są odpowiednio przygotowani do dokonania takiego wyboru. Z pewnością większość z nich wybierze dobrze znaną, od lat uczęszczaną ścieżkę. Wystarczające uzasadnienia takiej postawy to fakt dostępności tytułów z dawnych list lektur w bibliotekach szkolnych oraz istniejąca literatura metodologiczna, a także gotowe ćwiczenia, zawarte w podręcznikach. Nieliczni, którym umiejętności i czas na to pozwolą, spróbują się zmierzyć z nowszymi tekstami, ryzykując niezadowolenie rodziców, skazanych na zakup lektur lub „polowanie” w bibliotekach miejskich. Czy ktoś zdecyduje się na komiks – tak radykalne odejście od proponowanej dotychczas w szkole książki?

Pilotażowe badania, wykonane w szkołach krakowskich i podkrakowskich (wśród nauczycielek ze stażem pracy od 12 do 25 lat), wskazują jednoznacznie, że dawny spis lektur jest wciąż w użyciu. Respondentki przyznają, że od początku swojej pracy pracują zasadniczo z tymi samymi tytułami! (Budzą się wątpliwości, czy omawianie w klasie tych samych tekstów po raz -nasty nie powoduje rutyny, zabijającej entuzjazm i prawdziwą radość czytania, którą przecież należałoby przede wszystkim przekazać dzieciom). Nieliczne nauczycielki wprowadzają teksty spoza starego spisu (na ogół wiersze i utwory dydaktyczne). Trzeba zatem przyjrzyć się temu, wciąż dominującemu (zapewne jeszcze długo) w szkole zestawowi lektur pod kątem obecności w nim literatury współczesnej.

W zaktualizowanej 29 VIII 2008 liście dla I etapu edukacyjnego znajduje się 11 pozycji dla wszystkich klas łącznie z zaznaczeniem: „inne wybrane utwory k l a s y c z n e j literatury dziecięcej polskiej i światowej” [podkreślenie – K.Z). Wśród propozycji znajdują się książki, wydane po raz pierwszy w latach 20. (2), 30. (4), 40. (1) i 50. (1) XX wieku oraz jedna z przełomu wieków (1900). Dwie pozycje najnowsze zostały dodane. Są to *Legendy polskie* Wandy Chotomskiej (2000) i *Patyki i patyczki* ks. Jana Twardowskiego (1987). Nowością w stosunku do poprzedniego spisu jest także najstarszy z polskich komiksów – *120 przygód Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego (1933).

Większość nauczycieli korzysta jednak wciąż z jeszcze starszego spisu lektur, podzielonego na klasy, obejmującego 43 pozycje. Tym spisem posługują się także autorzy podręczników (np. w dostosowanym do nowej podstawy programowej *Nowe już w szkole*). Scenariusze zajęć, propozycje zabaw z tekstem lektury proponuje również edukacyjne czasopismo dla klas I-III *Kumpel*. Wszystkie omawiane książki figurują na liście sprzed reformy. Zestawienie dat pierwszych wydań jest interesujące, wskazując na znaczącą przewagę literatury powstałej w latach 50. i 60. ubiegłego wieku. Jest to odpowiednio dziewięć i siedem książek, co razem stanowi niemal połowę spisu! Dwanaście lektur zostało napisanych w latach 20., 30. i 40 (odpowiednio: 3, 5 i 4), a wcześniej (XVIII-XIX w.) – pięć. Pozostałe pozycje to adaptacje klasycznych baśni, legend i podań. Ani jedna książka

z analizowanego spisu nie powstała w ciągu ostatnich 40 lat (nie licząc wpisanej niedawno, nieznanej na ogół nauczycielom pozycji *Magda, Paweł i Ty* Krystyny Kleniewskiej-Kowaliszyn)!

W tym czasie na rynku książki dziecięcej nastąpiły ogromne zmiany. Dotyczą one nie tylko zmian warsztatowych (inny sposób pisanie, komunikowanie się z odbiorcą), ale także zmian edytorskich. Każdy badacz zajmujący się literaturą dla najmłodszych podkreśla wyjątkową w tym okresie i niezwykle istotną rolę ilustracji oraz całej szaty graficznej książki. Trudno realizować zadanie wychowania świadomego odbiorcy różnych tekstów kultury (co zaleca podstawa programowa), nie pomagając dziecku dostrzec, przeżyć i odczytać w książce nie tylko tekst literacki, ale i obraz. Trudno też zachęcić kilkuletniego ucznia do kontaktu z nieatrakcyjnym, szaro-burym, zniszczonym egzemplarzem lektury. A takie są w dużej mierze funkcjonujące w bibliotekach szkolnych od kilkudziesięciu lat książki. Nawet jeśli dziecko ma dostęp do nowych wydań, są one – najdelikatniej mówiąc – ubogie w wartości artystyczne w swej warstwie plastycznej. Z pewnością w takim kształcie nie mogą stanowić pomocy w procesie alfabetyzacji kultury. Dzieci, które mają kontakt z książką jedynie w szkole, nie będą miały szansy zachwycić się współczesną książką obrazkową, tak właściwą dla początkowej nauki czytania, a także rozwoju wrażliwości estetycznej i emocjonalnej. Nie spotkają się też na kartach lektur z problematyką znaną im z życia codziennego, delikatnie i z wyczuciem podejmowaną przez współczesnych autorów: samotności w rodzinie, tworzonej przez zapracowanych i praktycznie nieobecnych rodziców (kwestia poruszona np. w *Królewnie* R. Jędrzejewskiej-Wróbel), ciężkiej choroby czy niepełnosprawności rodzeństwa (np. w *Kosmicie* tej samej autorki), samotnego rodzicielstwa, adopcji, podwórkowej przemocy (np. w *Zuzance z Pistacjowego Domu* B. Gawryluk). To tylko kilka przykładowo podanych problemów spośród wielu innych, które żywo obchodzą dziecko XXI wieku i dotyczą go niepomrotnie bardziej niż kłopoty z chorą owieczką z opowiadania Grabowskiego czy nawet dramatyczne losy sieroty sprzed z górą siedemdziesięciu lat (*Awantura o Basię*).

Postulat poszerzania zestawu lektur o literaturę współczesną pojawia się od czasu do czasu w artykułach naukowych

i w prasie. Już pół wieku temu upominała się o to Barbara Tylicka, pisząc, że

krytyka powinna pomóc władzom oświatowym w rozeznaniu, w doborze lektury i w częstym przewietrzaniu spisu książek zalecanych do czytania (Tylicka, s. 144)

Współcześnie natomiast podobne wnioski wyciąga ze swoich badań nad czytelnictwem dzieci Krystyna Lenartowska:

Z pewnością warto byłoby poszerzyć zestaw lektur o kilka pozycji związanych z życiem współczesnych dzieci z różnych środowisk, które zapewnią realizację potrzeby tożsamości małych czytelników (cyt. za: E. Szefler, 2000, s. 413).

Argumentem za wprowadzeniem współczesnych książek do szkolnej praktyki powinny być także badania zainteresowań czytelniczych dzieci w wieku wczesnoszkolnym: o życiu rówieśników („takich jak Ty”, radzących sobie lepiej lub gorzej w realiach XXI wieku) chciałoby przeczytać ponad 26% uczniów klas III, badanych przez Agnieszkę Bartosik (2001, s. 50). Zaniepokojenie może budzić jeden z wyników wspomnianych badań:

...większość ankietowanych uczniów (76,74% dziewczynek i 64,86% chłopców) nie znalazło do tej pory książki, którą chciałoby przeczytać kolejny raz (Bartosik, 2001, s. 51).

Może to również świadczyć o anachroniczności i nieadekwatności książek, polecanych do czytania w klasach I-III.

2.3. Czasopisma

Współczesne czasopisma dla dzieci są rezultatem zbiorowej myśli zarówno literackiej, estetycznej, publicystycznej, jak i pedagogicznej oraz psychologicznej, ujętej przez twórców (pisarzy, grafików, dziennikarzy, psychologów, pedagogów) w artystyczną formę opowiadania, powieści odcinkowej, wiersza, inscenizacji, reportażu, a także ilustracji zmierzających do wyrażania i realizowania określonego systemu kulturowego, estetycznego i oświatowego (Konopnicka, 2006, s. 11).

Współczesna literatura dziecięca ma szansę zaistnienia w szkole także poprzez czasopisma, skierowane do dzieci w wieku wczes-

noszkolnym. Są to przede wszystkim: nieoceniony, z bogatymi tradycjami (istniejący od 1957 roku!) dwutygodnik „Świerszczyk” (o imponującym dorobku „Świerszczyka” od czasu powstania jego poprzednika „Iskierek”, czyli od 1945 do 1989 pisze Rogoż, 2010, s. 43-67) oraz stosunkowo nowy, edukacyjny miesięcznik „Kumpel”. Pierwszy z nich, wydawany obecnie przez Nową Erę (jednego z dużych wydawców podręczników, m.in. analizowanego tu *Nowe już w szkole*), od dawna słynie ze współpracy z najwybitniejszymi artystami pędzla i pióra. Dla niego pracowali tacy klasycy, jak: Jan Brzechwa, Hanna Januszewska, Ewa Szelburg-Zarembina, Olga Siemaszkowa czy Jan Marcin Szancer i wielu innych. Tę wspaniałą tradycję kontynuują współcześnie m.in.: nagradzane poetki i pisarki Dorota Gellner, Roksana Jędrzejewska-Wróbel, Anna Onichimowska, Małgorzata Strzałkowska, Natalia Usenko oraz ilustratorzy Marcin Bruchnalski, Joanna Jung, Ewa Poklewska, Agnieszka Żelewska. Jednym z działów „Świerszczyka” jest *Wielkie czytanie*, gdzie zamieszczane są dłuższe opowiadania wymienionych autorów, często później zebrane i ukazujące się w postaci książki (tak było np. z *Maleńkim królestwem królowny Aurelki* R. Jędrzejewskiej-Wróbel, która ukazywała się najpierw na łamach czasopisma, a następnie w nowej formie została wybrana Najlepszą Książką Roku „Przecinek i kropka” 2009). Dodatkową pomocą dla nauczycieli w wykorzystaniu tekstu literackiego jest strona *Prawda czy fałsz*, sprawdzająca rozumienie i zapamiętanie oraz scenariusz do pobrania ze strony internetowej pisma, do której odsyłacz znajduje się pod opowiadaniem. Jak podsumowuje Joanna Papużyńska w haśle słownikowym:

Świerszczyk odgrywał (...) znaczącą rolę w kształtowaniu oblicza polskiej literatury dziecięcej. Promował debiuty i nowe nazwiska, zjednywał dla literatury dla dzieci twórców profilu ogólnego, inspirował i zamieszczał teksty literackie, które ukazywały się później w edycjach książkowych. Nie ograniczając się do zamkniętego grona stałych autorów i współpracując z całym środowiskiem pisarskim, czasopismo zdobyło w tym okresie [lata 60.-70.] pozycję mecenasa literatury dla dzieci młodszych (Papużyńska, 2002, s. 386).

Wydaje się, że – może w mniejszym zakresie i na mniejszą skalę – realizuje tę funkcję do dziś. Warto zatem polecać tę formę

zapoznawania dzieci z literaturą współczesną nie tylko rodzicom, ale i nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej.

W typowo edukacyjnym czasopiśmie, jakim jest „Kumpel”, pojawiają się reklamy książek, a także rubryka *W magicznym świecie lektur* (dawniej *Kumpel z lektury*). Prezentuje ona jednak głównie lektury z dawnego spisu, np. *Oto jest Kasia* M. Jaworczakowej, *Zaczarowaną zagrodę* A. i Cz. Centkiewiczów, *Szewczyka Dratewkę* J. Porazińskiej, baśnie i legendy. W pracy z uczniami można by wykorzystać króciutkie teksty reklamujące współczesną literaturę, zachęcając dzieci do napisania własnych kilku zdań polecających ulubioną książkę. Jest to także jeden ze sposobów orientowania się nauczycieli w nowościach wydawniczych.

Inspiracje do zajęć ze współczesnymi tekstami literackimi można także znaleźć w nowych na rynku wydawniczym czasopismach dla dzieci – „Bluszczyku” i „Tropami przyrody”. Ten pierwszy nosi nawet podtytuł „Miesięcznik literacki dla dzieci”. Ukazuje się od grudnia 2010 roku, skierowany jest do dzieci od 6 do 10 lat, redagowany przez Iwonę Hardej, zajmującą się do tej pory właśnie literaturą dla najmłodszych. Wewnętrzne strony okładki zajmują reklamy najnowszych pozycji książkowych. Autorką dłuższych opowiadań (m.in. kontynuacji przygód tytułowego bohatera książki *Filipek i rodzina*) jest Małgorzata Strękowska-Zaremba – nagradzana pisarka, autorka podręczników, m.in. także członkini Stowarzyszenia Nauczycieli Nowatorów „Edukacja Jutra”. Ostatnio pojawiły się także teksty uznanego dziecięcego twórcy Grzegorza Kasdepke oraz jego popularni bohaterowie – Kuba i Buba.

„Tropami przyrody” to dwumiesięcznik, ukazujący się od września 2010 roku, adresowany do uczniów szkoły podstawowej. Szczególnie interesujący jest pomysł strony pt. *Książki, które warto przeczytać*, gdzie zamieszczane są dwie recenzje – dorosłego i dziecka. Natomiast na stronie internetowej czasopisma znajduje się zakładka *Książki, które warto przeczytać*.

Można by uznać, że materiał zawarty w wymienionych czasopismach stanowi świetne uzupełnienie propozycji podręcznikowych w zakresie współczesnej literatury dziecięcej, może stać się dla nauczycieli inspiracją do pracy ze współczesnym tekstem, a także wskazówką do samodzielnego układania zestawu

lektur do klas I-III. Mogłyby one z kolei w większym stopniu niż dawne zestawy ministerialne uwzględniać nowości na rynku książki dla dzieci. Niestety, jest to raczej postulat niż rzeczywistość. Badania Iwony Konopnickiej wykazały, że co prawda:

Większość badanych nauczycieli wykorzystuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym czasopisma dziecięce, czyniąc to jednak *sporadycznie i okazjonalnie* [podkr. – K.Z], a także pracując na gromadzonym przez lata zbiorze czasopism (Konopnicka, 2006, s. 180).

Zatem można wątpić o ich aktualności, a co za tym idzie – atrakcyjności dla dziecka (której nie zapewnia także najprawdopodobniej nie najlepszy stan używanych od lat egzemplarzy). Badaczka podkreśla też fakt braku

planowej koncepcji włączania czasopism dziecięcych do edukacji wczesnoszkolnej dziecka (Konopnicka, 2006, s. 180)

W tej sytuacji, warto podjąć postulaty Iwony Konopnickiej w kwestii upowszechnienia systematycznej praktyki korzystania z oferty czasopiśmienniczej. Byłby to z pewnością jeden z ważnych i atrakcyjnych sposobów zapoznawania dzieci z literaturą współczesną oraz przekonywania najmłodszych do częstego sięgania po książkę, która zapewnia świetną rozrywkę, pomaga w zaspokajaniu naturalnej ciekawości na temat współczesnego świata, upewnia dziecko w przekonaniu, że nie jest samo ze swoimi problemami i podsuwa sposoby radzenia sobie z nimi.

3. Nowe możliwości

Literatura współczesna jest zatem obecna w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Sytuacja nie wygląda tak beznadziejnie, jak wynikałoby z przytoczonego na wstępie artykułu cytatu. Z pewnością daleko jednak jeszcze do doskonałości. Oprócz postulatów zawartych w poprzedniej części niniejszego tekstu, dotyczących podręczników, lektur i czasopism oraz ich wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej, warto zauważyć także inne, nowe możliwości, do tej pory niepodejmowane (lub podejmowane sporadycznie) przez metodyków i nauczycieli.

Od pewnego czasu na określenie pokolenia urodzonego pod koniec zeszłego wieku używa się pojęcia „netgeneracja” (zob. Zając, 2008, s. 198 n.), oznaczającego zanurzenie współczesnych dzieci i młodzieży w świecie komputerowym i multimedialnym, w którym podstawowym środkiem przekazu jest obraz. Trzeba go zatem

umieć właściwie odczytywać. Tworzy się więc oto nowy język, równoległy (a może alternatywny) wobec słowa drukowanego (Zając, 2008, s. 199).

Internet posługuje się także przekazem nielinearnym, obcym tradycyjnej książce (mowa tu o hipertekstach i transtekstach, w obrębie których elementy druku i innych mediów łączą się i przenikają wzajemnie). Ważnym zadaniem szkoły wydaje się sprostanie wyzwaniom czasu także na tym polu. Współczesna książka dziecięca doskonale się do tego nadaje. Tak charakteryzuje ją amerykańska badaczka Eliza T. Dresang:

Literatura dla młodych bywała zwykle linearna (tj. napisana do czytania „krok po kroku”). (...) Książki epoki cyfrowej są zaprojektowane w inny sposób. Dzieci epoki cyfrowej są w stanie wyławiać informacje (...) z fragmentów tekstu, które są niekoniecznie zorganizowane w prosty sposób; od początku do końca, czy od lewej do prawej (cyt. za: Zając, 2008, s. 202).

Autorka podaje przykłady książek popularnonaukowych i edukacyjnych, których nie brak także na polskim rynku. Co więcej, pojawiają się także pozycje literackie budowane na zasadzie hipertekstu. Dobrym przykładem jest wydana w 2009 *Julka Kulka, Fioletka i ja* Rafała Witka. (Awangardowe rozwiązania w układzie i wyglądzie tekstu stosował już zresztą w latach 60. XX w. Wiktor Woroszyński we współpracy z Bohdanem Butenką.) Książka Witka spełnia wszelkie postulaty wysuwane pod adresem szkolnej lektury: zarówno warstwa literacka, jak i plastyczna (ilustracje Agnieszki Żelewskiej) są wartościowe pod względem artystycznym, bohaterowie dziecięcy bliscy małemu czytelnikowi, żyjący w realiach XXI wieku, z właściwymi naszym czasom problemami (emigracja zarobkowa ojca, samotność, konieczność radzenia sobie z młodszym rodzeństwem). Atrakcyjnie i nowocześnie zaprojektowany układ tekstu (nielinearny) bliski jest

młodym przedstawicielom netgeneracji, wychodzi naprzeciw potrzebom i nawykom „czytelnika ekranowego” (sformułowanie Anieli Książek-Szczepanikowej), równocześnie kształcąc ten specyficzny sposób lektury. Także bezsporne są wartości poznawcze i edukacyjne książki Witka.

Inną realizacją książki przyszłości ma być, według Michała Zająca, tzw. książka konwergencyjna, czyli oferująca możliwości interakcji, współpracy ze strony czytelnika, wykorzystująca inne media, a w szczególności Internet (zob. Zajac, 2008, s. 207-209). Na razie pojawiły się na rynku jedynie pierwsze jaskółki takich książek, ale warto im się przyglądać także z perspektywy przydatności w edukacji szkolnej. Coraz więcej pozycji książkowych dla dzieci odsyła do stron internetowych, gdzie na razie jeszcze odbiorca raczej nie może wpłynąć na kształt utworu, ale otrzymuje możliwość przedłużenia lektury w zabawę, grę. Tak jest np. z nieśmiało proponowanym jako lektura przez wydawcę podręczników (Nową Erę) Panem Kuleczką Wojciecha Widłaka (www.pankuleczka.pl). Udział w konkursach ogłaszanych na stronie internetowej książki może dawać wrażenie kontaktu ze światem ulubionych bohaterów.

Duże możliwości wykorzystania w procesie edukacyjnym dają dołączane coraz częściej do książek dla dzieci płyty CD czy DVD. Są to nie tylko czytane wersje lektur, ale także propozycje muzyczne, jak np. w *Misji Lolka Skarpetczaka* Tomasza Trojanowskiego, reklamowanej przez wydawcę w następujący sposób:

Posłuchaj jej [płyty] przed lekturą książki. WYOBRAŹ sobie, o czym opowiada muzyka. Odczaruj zakłętę w niej emocje, zdarzenia, barwy, obrazy... To jest Twoja wersja przygód Lolki i Michała.

A teraz przeczytaj książkę. Tak ją sobie wyobrażałeś? Nie? Ciekawe dlaczego? Może warto posłuchać płyty jeszcze raz? I poczuć, jak słowa zmieniają się w dźwięki, i jak wyzwolona dźwiękami TWOJA WYOBRAŹNIA wyrusza w misję!

Do zbioru wierszy Wandy Chotomskiej *Nasze ptaki* dołączona jest natomiast płyta z odgłosami wydawanymi przez skrzydlatych bohaterów (wyd. Literatura, Łódź 2005).

Należałoby także wspomnieć w kontekście kształcenia umiejętności czytania obrazu o współczesnych dziecięcych książkach

obrazkowych (polskich, ale także coraz liczniej reprezentowanych wzorowych wydaniach utworów skandynawskich) oraz komiksach, które do użytku szkolnego poleca m.in. konsekwentnie w swoich pracach Aniela Książek-Szczepanikowa (np. *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazyńników*). Rozwijanie tego tematu wykroczyłoby jednak daleko poza ramy niniejszego tekstu.

Podsumowując, warto wskazać na koniec możliwości wykorzystania współczesnej literatury dziecięcej nie tylko w edukacji polonistycznej, ale także w innych obszarach edukacyjnych: matematycznym, przyrodniczym, muzycznym i plastycznym. To także temat na odrębne studium.

Zamiast zakończenia

Chociaż, jak wykazałam w powyższym tekście, literatura współczesna nie jest całkiem nieobecna w edukacji wczesnoszkolnej, to jednak zakres jej wykorzystania jest zdecydowanie niezadowolający. Powinna się ona przede wszystkim w znacznie większym stopniu pojawiać w lekturach, polecanych dzieciom i omawianych na lekcjach. Aby ten cel osiągnąć konieczne jest ustawiczne kształcenie nauczycieli, informowanie ich o nowych tendencjach, najlepszych wydawnictwach, proponowanie konkretnych pozycji oraz metod pracy z nimi. To z kolei będzie możliwe jedynie przy współpracy wszystkich zainteresowanych współczesną literaturą dziecięcą: badaczy, krytyków, autorów, wydawców, metodyków i pedagogów.

Literatura przedmiotu

Arwar M. (2009), *Od A do Z. Karty pracy do lektur klasy I*, Didasko, Warszawa.

Bartosik A. (2001), *Zainteresowania czytelnicze uczniów klas III szkoły podstawowej w świetle badań*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2, s. 47-62.

Białobrzeska J. (2009), *Od A do Z. Podręcznik*, Didasko, Warszawa.

Czelakowska D. (2009), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków.

Dobrowolska H., Konieczna A. (2009), *Wesoła szkoła i przyjaciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2*, Didasko, Warszawa.

- Dyka F., Kida J. (2000), *Metodyczne opracowanie lektur dla uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M. (1998), *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Jakowicka M. (2006), *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, [w:] Moroz H. (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków, s. 123-34.
- Konopnicka I. (2006), *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2010), *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa.
- Leszczyński G. (2007), *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, Warszawa.
- Małysa B. (2003), *Treści literackie podręcznika Wesoła szkoła, „Życie Szkoły”, nr 7*, s. 414-417.
- Mucha K. (2007), *Kształcenie polonistyczne w wybranych podręcznikach I etapu edukacyjnego*, [w:] Synowiec H. (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Papuzińska J. (1981), *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa.
- Papuzińska J. (1996), *Dziecko w świecie emocji literackich*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Papuzińska J. (2002), hasło „Świerszczyk”, [w:] Tylicka B., Leszczyński G. (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Ossolineum, Wrocław, s. 185-186.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A. (2010), *Nowe już w szkole. Edukacja wczesnoszkolna 1*, Nowa Era, Warszawa.
- Rogoż M. (2009), *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” w latach 1945-1989: studium historycznoprasowe*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Spotkania z Lekturkiem. Materiały dodatkowe* (2009), Nowa Era, Warszawa.

- Szeffler E. (2001a), *Efekty zabawy trawestacjami baśni ludowej Kopciuszek we wczesnej edukacji literackiej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2, s. 88-97.
- Szeffler E. (2001b), *Przetamywanie schematów w kształceniu literackim uczniów młodszych – w koncepcji podręcznika dla trzecioklasistów „Słońce na stole” autorstwa Marii Lorek*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3-4, s. 167-177.
- Szeffler E. (1998), *Książka literacka dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej. Próba oceny i propozycje wykorzystania*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Szeffler E. (2000), *Nowe podejście do roli czytania i czytelnictwa współczesnego ucznia klas I-III i jego odzwierciedlenie w programach edukacji zintegrowanej*, [w:] Kosętko H., Kuźma J. (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 407-438.
- Szeffler E. (2003), *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. Stan obecny, szanse, możliwości*, t. I i II, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Szymańska M.A. (2009), *Nowe już w szkole. Edukacja wczesnoszkolna 1*, Nowa Era, Warszawa.
- Świerczyńska-Jelonek D. (1996), *Współczesne polskie dziecko i książka*, [w:] Przeclawska A. (red.), *Pedagogika społeczna. Kąty poszukiwań*, Żak, Warszawa, s. 185-202.
- Świerczyńska-Jelonek D. (2003), *Polska literatura dla dzieci młodszych lat dziewięćdziesiąte*, [w:] Papużyńska J., Leszczyński G. (red.), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, Wydawnictwo CEBID, Warszawa, s. 68-78.
- Tylicka B. (br [1965]) *Lektury szkolne*, [w:] *Wybrane problemy literatury współczesnej dla dzieci i młodzieży*, bm [Warszawa].
- Zajac M. (2002) *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*, Biblioteka Analiz, Warszawa.
- Zajac M. (2008) *Książka czasu przemian*, [w:] Świerczyńska-Jelonek D., Leszczyński G. i Zajac M. (red.), *Po potopie: dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku: diagnozy i postulaty*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Żuchowska W. (1992) *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa.

Tatiana Konderak

Język obcy nowożytny w edukacji wczesnoszkolnej w dobie przemian

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat jawiących się nam jako epoka rewolucji elektronicznej, spośród całej gamy zawodów nauczycielskich (nauczycieli przedmiotów, języków, pedagogów itp.), zawód nauczyciela języków nowożytnych uległ prawdopodobnie największym przeobrażeniom. Zmiany te są związane z jednej strony z rozwojem mediów elektronicznych i ekspansji technologii informacyjno-komunikacyjnych, które zrewolucjonizowały niemal wszystkie dziedziny naszego życia i edukacji, a z drugiej strony z wykształceniem się i rozwojem glottodydaktyki, młodej dyscypliny lingwistyki stosowanej (Gruca 2009). Z kolei rozwój dydaktyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów ma kluczowe znaczenie w podnoszeniu jakości kształcenia.

Dzięki nowym, interaktywnym technologiom i nowym mediom, edukacja, a w tym my, nauczyciele, otrzymaliśmy zupełnie nowe narzędzia pracy. Dostęp do informacji nie tylko tekstowych, ale również dźwiękowych i wizualnych, możliwość wykonywania ćwiczeń i testów w sieci, a w przypadku uczniów najmłodszych – interaktywne, edukacyjne gry i zabawy językowe, są nieocenioną pomocą nauczyciela. Coraz częściej wydawnictwa, do wybranej metody, poza dodatkowymi komponentami w wersji cyfrowej, udostępniają nauczycielom i uczniom strony internetowe z materiałami pomocniczymi do danego podręcznika, które można wykorzystać bądź na zajęciach w szkole, bądź w domu. Materiały numeryczne do tablicy interaktywnej TBI

pozwalają między innymi na przeglądanie kartka po kartce (lub wybiórczo) znajdujących się na jednej płycie CD-ROM książki ucznia, ćwiczeń czy przewodnika dla nauczyciela, korzystanie z narzędzi do pisania i zaznaczania, narzędzi prezentacyjnych oraz wykorzystanie specjalnie przygotowanych i przystosowanych do TBI modułów pedagogicznych. Warunkiem korzystania z nich jest dostęp na zajęciach językowych do komputera, Internetu, rzutnika czy tablicy interaktywnej. Taka forma edukacji realizuje postulat Rady UE w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności, która zachęca do uczenia się i popularyzacji języków europejskich nowatorskimi środkami, takimi jak: cyfrowe technologie komunikacyjne i uczenie się na odległość, a co za tym idzie, stworzenia możliwości kształcenia się przez całe życie. Zmiany te zgodnie z najnowszymi tendencjami dydaktyczno-metodycznymi z zakresu nauczania języków obcych znajdują swoje odzwierciedlenie zarówno w dokumentach Unii Europejskiej, jak i w polityce edukacyjnej poszczególnych krajów członkowskich.

1. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej a nauczanie języków obcych

Unijna polityka w dziedzinie języków obcych promuje wielojęzyczność, a jej celem jest, aby jak największa liczba obywateli Unii Europejskiej znała oprócz swojego języka ojczystego, co najmniej dwa języki obce. Ten ambitny cel został sformułowany w marcu 2002 r. na spotkaniu Rady Ministrów w Barcelonie. Przywódcy krajów UE zgodzili się co do tego, że każde dziecko w UE powinno od najmłodszych lat uczyć się co najmniej dwóch języków obcych.

Z lektury dokumentów Komisji Europejskiej dotyczących uczenia się / nauczania języków obcych widać, iż zaangażowanie tej instytucji w dziedzinie propagowania nauki języków obcych i różnorodności językowej jest długofalowe. Informacje dotyczące polityki językowej Unii Europejskiej oraz omawiane w niniejszym opracowaniu dokumenty źródłowe są dostępne na stronach Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (<http://ec.europa.eu>, dostęp dnia: 13.11.2011).

Pierwszy przekrojowy program upowszechniania nauczania i nauki języków obcych pod nazwą *Lingua* wszedł w życie w 1989 r., a od tego czasu języki znajdują się nieprzerwanie na poczesnym miejscu programów europejskich w dziedzinie oświaty i szkoleń. Dokument zwany *Białą Księgą*, uchwalony przez Komisję Europejską w 1995 r., ukazuje, iż kształcenie i szkolenia mogą być odpowiedzią na wyzwania związane z takimi przemianami, jak: społeczeństwo informacyjne, globalizacja oraz postęp w dziedzinie badań naukowo-technicznych.

W 2000 roku w Lizbonie przyjęty został przez Radę Europejską plan rozwoju dla Unii Europejskiej. *Strategia Lizbońska* zakłada stworzenie najbardziej konkurencyjnej gospodarki na świecie, a głównym motorem jej rozwoju ma być edukacja, gdyż kształcenie i szkolenia są fundamentem nowoczesnego społeczeństwa wiedzy oraz pomyślnego rozwoju gospodarki opartej na wiedzy. Główny nacisk w tej unijnej strategii jest położony na współpracę między krajami i uczenie się od siebie nawzajem.

Pod koniec roku 2001, który Unia Europejska i Rada Europy ogłosiły Europejskim Rokiem Języków, Parlament Europejski przyjął zalecenie mówiące o środkach, jakie należy podjąć w celu promowania różnorodności językowej oraz nauki języków obcych. Zalecenia te stały się podstawą dla opracowania planu działania *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej* (Promouvoir l'apprentissage, 2003). Zawiera on 45 propozycji działań na lata 2004–2006 w ramach wspierania inicjatyw podejmowanych przez władze lokalne, regionalne i krajowe, które można podzielić na trzy główne kategorie:

1. Umożliwienie wszystkim obywatelom dostępu do nauki języków obcych w ramach uczenia się przez całe życie – działania realizowane w tej kategorii dotyczą nauki języków na wszystkich poziomach (w przedszkolu, w szkole podstawowej, średniej, wyższej oraz w wieku dorosłym).
2. Poprawa jakości nauczania języków na wszystkich poziomach – działania te dotyczą tworzenia szkół sprzyjających nauce języków, zapewnienia odpowiedniej ilości wykwalifikowanych nauczycieli, nauczania innych przedmiotów w językach obcych oraz prowadzenia sprawdzianów znajomości języków obcych.

3. Tworzenie w Europie klimatu sprzyjającego nauce języków obcych poprzez promowanie różnorodności językowej, budowanie społeczności sprzyjających nauce języków obcych, wprowadzanie ułatwień w zakresie nauki języków obcych, np. zakładanie szkół językowych tam, gdzie lokalna społeczność najbardziej ich potrzebuje.

Uzupełnieniem w/w planu działań był pierwszy w historii komunikat Komisji dotyczący wielojęzyczności zatytułowany *Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności* przyjęty w listopadzie 2005 roku. Jako trzy główne cele unijnej polityki wielojęzyczności przyjęto:

- zapewnienie obywatelom dostępu do prawodawstwa, procedur oraz informacji dotyczących Unii Europejskiej w ich własnym języku;
- uwzględnianie znaczenia języków i wielojęzyczności dla gospodarki europejskiej i poszukiwanie sposobów na zwiększenie tego znaczenia;
- zachęcanie wszystkich obywateli do nauki języków obcych, aby komunikowanie między ludźmi było coraz doskonalsze, a porozumienie coraz pełniejsze.

Poprawa poziomu nauczania języków obcych została wymieniona wśród szczególnych celów programu *Edukacja i Szkolenie 2010*, a komunikacja w językach obcych znajduje się na liście ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie (Sprawozdanie 2007). W większości państw członkowskich przeprowadzono w ostatnich latach reformy systemów oświaty związanych z jak najwcześniejszym rozpoczynaniem nauki języków obcych. Naczelną trudnością, jaką napotyka się we wprowadzaniu tych reform, jest zdaniem autorów w/w sprawozdania brak odpowiednio wyszkolonych nauczycieli języków. Dokument ten mówi również o trzech głównych obszarach, w których podjęto działania. Należą do nich: wspieranie uczenia się języka przez całe życie, poprawa jakości kształcenia językowego na poszczególnych etapach edukacji, m.in. poprzez zapewnienie jakości kształcenia nauczycieli oraz sprzyjających warunków dla rozwoju wielojęzyczności i stwarzania dostępu do nauki różnych języków obcych.

Po zorganizowanych przez Komisję spotkaniach konsultacyjnych wysokich przedstawicieli państw członkowskich w stycz-

niu 2008 roku i konferencji ministerialnej w sprawie wielojęzyczności miesiąc później, przyszedł czas na publiczną debatę nad tym tematem. Owoc tych spotkań i konsultacji internetowych zawarto w Konkluzjach Rady z maja 2008 w sprawie wielojęzyczności. Czytamy w nich, iż:

- różnorodność językowa i kulturalna – będąca wynikiem większej mobilności, migracji i globalizacji – to charakterystyczny element codzienności dla coraz większej liczby Europejczyków i europejskich przedsiębiorstw;
- kompetencje językowe są umiejętnościami pożądanymi u wszystkich obywateli UE, umożliwiającymi im czerpanie korzyści finansowych, społecznych i kulturowych ze swobodnego przemieszczania się w obrębie Unii;
- z kolejnych sprawozdań i zaleceń przedstawianych przez różne grupy zainteresowanych stron wynika, że potrzeby językowe w społeczeństwie europejskim uwzględniane są w niewystarczającym stopniu;
- znaczenie wielojęzyczności i innych elementów polityki językowej w kontekście wspólnych polityk UE uzasadnia potrzebę poświęcenia tym kwestiom uwagi, na jaką zasługują, a także potrzebę ponownego podkreślenia przez instytucje europejskie ich długoletniego zaangażowania w promowanie nauczania języków i różnorodności językowe.

W komunikacie wydanym w grudniu 2008 roku, Komisja przedstawiła swoją strategiczną koncepcję wzajemnej współpracy państw członkowskich UE w zakresie reform krajowych systemów kształcenia i szkolenia. Koncepcja ta obejmuje działania priorytetowe na lata 2009–2010 i długookresowe wyzwania strategiczne, a także sugeruje ulepszone narzędzia służące realizacji tych celów. Wśród priorytetowych działań w dokumencie figuruje promowanie nauczania języków obcych w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dla dorosłych, a także zapewnianie migrantom możliwości uczenia się języka ich kraju goszczącego, aby umożliwić obywatelom porozumiewanie się w dwóch językach, oprócz ich języka ojczystego.

Europejska Rada ds. Edukacji opublikowała w maju 2009 r. *Strategiczne Ramy Europejskiej Współpracy w dziedzinie Kształcenia i Szkoleń („ET 2020”)*, w którym to dokumencie przypomniła

znaczenie celu wyznaczonego w 2002 r. w Barcelonie, polegającego na nauce już od najmłodszych lat co najmniej dwóch języków obcych. Ministrowie wezwali Komisję do dalszych działań mających na celu umożliwienie obywatelom komunikowania się w dwóch językach obcych i promowanie nauczania języków obcych, jak również zobowiązali Komisję Europejską do dalszej pracy w priorytetowych obszarach. Są to cztery strategiczne cele europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia, do których należą:

- realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności;
- poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia;
- promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej oraz
- zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

2. Reforma edukacji w nauczaniu wczesnoszkolnym w Polsce

Reforma związana z posłaniem dzieci rok wcześniej do szkoły trwa od 2009 roku. Ministerstwo Edukacji Narodowej odstąpiło od objęcia w roku szkolnym 2012/2013 obowiązkiem szkolnym całego rocznika dzieci sześciolletnich. Decyzja ta jest rezultatem przeprowadzonej przez MEN analizy liczby dzieci sześciolletnich, które w roku szkolnym 2010/2011 znalazły się w szkole jako uczniowie klas pierwszych (20%). Prezydent RP Bronisław Komorowski podpisał 9 lutego 2012 r. nowelizację ustawy o systemie oświaty. Ustawa przesuwająca do 2014 wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolletnich.

Rezultatem ciągłych zmian decyzji co do statusu sześciolatków jest między innymi uczęszczanie do wielu klas pierwszych dzieci z dwóch roczników. Podobną sytuację spotykamy również w najstarszych grupach przedszkolnych, gdzie pięciolatki uczą się i bawią ramię w ramię z sześciolatkami, bo w przedszkolu grupy mieszane wiekowo to nie zło, ale w myśl m.in. pedagogiki M. Montessori, szansa na rozwój i stan uznawany za normalny. Nie czyni się z tego zarzutu, jak w przypadku klas pierwszych i sytuacji tych sześciolatków, które są w klasie szkolnej w mniejszości, w stosunku do siedmiolatków.

Nauczyciel języka obcego, pracujący czy to w grupie dzieci sześcioletnich, czy to w klasie pierwszej szkoły podstawowej ma zatem przed sobą nie lada wyzwanie: jak efektywnie przeprowadzić zajęcia, w których biorą udział dzieci wykazujące duże różnice w poziomie rozwoju emocjonalnego, społecznego i poznawczego? Są wśród nich zarówno dzieci bardzo zaradne, jak i jeszcze mało samodzielne, wymagające większej uwagi i pomocy. To również uczniowie z różnym poziomem biegłości w czytaniu i pisaniu, jak i ci, którzy nie znają jeszcze wszystkich literek. Na jakie zatem cechy rozwojowe powinien szczególnie zwrócić uwagę nauczyciel, przygotowując zajęcia w takich (mieszanych) grupach wiekowych?

3. Nowa podstawa programowa dla języka obcego nowożytnego w nauczaniu wczesnoszkolnym

Jak już wspominaliśmy, w większości państw członkowskich Unii Europejskiej, przeprowadzono w ostatnich latach reformy oświatowe (w nauczaniu początkowym, a w niektórych przypadkach również przedszkolnym) w celu przyspieszenia startu nauki języka obcego. Za politykę kształcenia i szkolenia odpowiedzialne są państwa członkowskie. Rolą Europy jest wspieranie poprawy krajowych systemów przy pomocy uzupełniających narzędzi na poziomie całej UE, wzajemnego uczenia się i wymiany dobrych praktyk. Również w Polsce wśród proponowanych zmian obserwujemy tendencję do obniżania wieku obowiązkowej edukacji językowej, jak również zwiększania liczby języków nauczanych w szkole.

Dnia 30 stycznia 2009 roku weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dokument ten określa minimum wiedzy i umiejętności, jakie powinien posiadać przeciętnie zdolny uczeń na koniec danego etapu edukacyjnego, przy czym wyjątkowo dużo uwagi poświęcono w nim edukacji wczesnoszkolnej i nauce języków obcych. Głównym zadaniem w obszarze języków obcych, według zreformowanych założeń programowych, jest dostosowanie nauczania do nowych

warunków, gdyż obniżenie wieku rozpoczynania edukacji szkolnej wiąże się ze zmianą sposobu pracy z najmłodszymi uczniami (Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce). Pierwzoklasiści rozpoczynają obowiązkowo naukę języka obcego nowożytnego w wymiarze co najmniej 190 godzin w ciągu trzech lat, przy czym nowa podstawa programowa była pisana z myślą o dzieciach 6-letnich rozpoczynających edukację szkolną.

Zapis wymagań w podstawie programowej nawiązuje do dekskryptorów *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003), który stwarza wspólną wykładnię merytoryczną i już od wielu lat kształtuje metodykę nauczania języków obcych. Publikacja ta, której celem było wprowadzenie jednolitego systemu analizy uczenia się i nauczania, jest podstawą przy opracowaniu programów kształcenia językowego na wszystkich poziomach zaawansowania, podręczników, a także egzaminów językowych.

W komentarzu do Podstawy programowej przedmiotu *Język obcy nowożytny* czytamy, iż wiedzę językową tworzą składniki: lingwistyczny, socjologiczny i pragmatyczny, których podstawą jest wiedza deklaratywna i proceduralna, jak również sprawności i umiejętności (Podstawa programowa z komentarzami MEN, 2009, s. 64). Przejawia się ona w działaniach językowych zarówno receptywnych, jak i produktywnych, jak również w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych, będących zupełnie nowym elementem podstawy programowej, czyli poza podstawowymi sprawnościami, do których należą słuchanie, mówienie, pisanie i czytanie, znajduje się zapis o umiejętności reagowania językowego i przetwarzania tekstu.

Zgodnie z nową podstawą programową, na poziomie klas I-III głównym celem w nauczaniu języków obcych jest kształtowanie motywacji do nauki, wspieranie rozumienia ze słuchu (przed produkcją językową), które jest podstawowym elementem kompetencji komunikacyjnej u dzieci, a także rozwijanie sprawności mówienia. W każdej części podstawy programowej można wyróżnić wymagania ogólne, czyli cele kształcenia, oraz wymagania szczegółowe, czyli treści nauczania. Według wymagań szczegółowych, od ucznia kończącego klasę pierwszą oczekuje się, iż będzie rozumiał polecenia i właściwie na nie reagował, nazywał obiekty

w najbliższym otoczeniu recytował wierszyki i rymowanki oraz śpiewał piosenki a także rozumiał sens opowiedzianych historyjek, wspieranych obrazkami, gestami i przedmiotami (Podstawa programowa z komentarzami MEN, 2009, s. 27). Uczeń ten będzie w ciągu pierwszego roku nauki języka obcego stopniowo budował swoją świadomość językową w zakresie języka obcego i ojczystego. Oznacza to, że rozpoczynając naukę języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej w wieku sześciu lat, uczeń rozwinie głównie rozumienie tekstu słuchanego oraz mówienie, przy czym samodzielne użycie języka będzie ograniczało się do odtwarzania go w śpiewanych piosenkach i recytowanych wierszykach i rymowankach. A zatem kończąc klasę pierwszą, uczeń ma: rozumieć, odpowiednio reagować, nazywać, recytować i śpiewać. Aby osiągnąć zamierzone rezultaty niezbędne jest realizowanie poszczególnych zagadnień językowych w różnorodnych, atrakcyjnych dla uczniów formach z wielokrotnym powracaniem do omówionych już treści: w grach i zabawach językowych, ruchowych, małych formach teatralnych i dramatycznych z wykorzystaniem muzyki i zajęć plastycznych. Odnoszenie się do różnych typów inteligencji oraz stosowanie nauczania multisensorycznego, pozwala nauczycielowi języka obcego, zgodnie z reformą programową, na poszerzenie zakresu treści omawianych na zajęciach, wykorzystując potencjał małych uczniów do przyswajania języka.

4. Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

Procesy tworzące i modyfikujące struktury poznawcze dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym charakteryzuje ściśle powiązanie z działaniem oraz duża podatność na bodźce zewnętrzne. Dzięki przetwarzaniu informacji odbieranych z otoczenia, ich przechowywaniu i przekształcaniu, dziecko w sposób aktywny tworzy wiedzę o otaczającej go rzeczywistości, spostrzegając świat wieloma zmysłami jednocześnie. Dzięki stopniowemu doskonaleniu się funkcji poznawczych i czynności umysłowych dziecko osiąga coraz wyższy jakościowo poziom rozwoju intelektualnego.

Lekcja języka obcego jest doskonałą okazją, by rozwijać u młodszych uczniów zarówno złożone procesy poznawcze,

takie jak: język, mowa i myślenie, jak i te elementarne, do których możemy zaliczyć percepcję, pamięć, uwagę czy uczenie się, gdyż okres przedszkolny i wczesnoszkolny to czas, w jakim dziecko jest otwarte na nowe doświadczenia, czuje nieodpartą potrzebę poznawania. Proces uczenia się dziecka polega na dążeniu do wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Na bazie doświadczeń, które zgromadziło w wyniku kontaktu z otoczeniem, różnego typu działalności wychowawczej dorosłych i własnej aktywności, powstają nowe zachowania i czynności. Nauczanie języka obcego, jak każde działanie edukacyjne, ma wpływ na całościowy rozwój. W tym wieku dziecko pokonuje wiele etapów, które pozostają z sobą w ścisłym związku. To nie tylko doskonałą znajomość nauczanego języka i wiedzę z zakresu metodyki nauczania musi posiadać nauczyciel pracujący z młodszymi dziećmi, lecz również tę dotyczącą rozwoju poznawczego, biologicznego, fizycznego, motorycznego czy emocjonalnego dziecka. Przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami dziecko dokonuje w indywidualnym dla siebie czasie i rytmie, gdyż są one uzależnione od wielu czynników, a ponieważ sfery rozwoju fizycznego i psychicznego zazębiają się, dlatego można tu mówić o rozwoju psychofizycznym. Aby praca nauczyciela języka obcego przyniosła oczekiwane efekty, niezbędna jest jego wiedza dotycząca cech rozwojowych małych uczniów, która pozwoli mu w optymalny sposób przygotować i przeprowadzić zajęcia dydaktyczne, a jak już wspominaliśmy wcześniej, wszystkie sfery rozwojowe łączą się z sobą. Rozwój mowy uzależniony jest od środowiska zewnętrznego, jak i rozwoju poszczególnych funkcji wynikających z podłoża biologicznego czy psychicznego. Z kolei psychika oraz intelekt dziecka są ściśle połączone z motoryką i mają duży wpływ na rozwój mowy, a rozwój funkcji umysłowych zależy nie tylko od intensywności bodźców, ale także od możliwości wymiany uczuć i myśli z członkami najbliższego otoczenia.

5. Rozwój funkcji poznawczych

Do podstawowych procesów poznawczych zaliczamy percepcję, czyli spostrzeżenia i wrażenia, uwagę, pamięć, myślenie i mowę, które umożliwiają dziecku rozwój i poznawanie

otaczającego go świata (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2008). Charakterystyczny dla wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego rozwój percepcji, czyli pobranie informacji z zewnątrz do jej dalszego przetwarzania, jest ściśle powiązany z działaniem podejmowanym przez dziecko. Jest on możliwy dzięki rozwojowi organizmu, aktywności własnej oraz zdobywaniu doświadczeń. Najważniejszą rolę odgrywają w percepcji dwa rodzaje zmysłów zwanych także modalnościami, czyli zmysł wzroku i słuchu (Dakowska, 2008). Dziecko stopniowo uczy się rozróżniać barwy, kształty, wyróżniać części składowe, a jego spostrzeżenia zaczynają się wyodrębniać od działań. Szczególnego znaczenia nabierają tutaj: działalność plastyczna dziecka, wycieczki połączone z obserwacją, proste doświadczenie i eksperymenty oraz zabawy i gry dydaktyczne. Dużą rolę w rozwoju psychicznym odgrywają wrażenia i spostrzeżenia słuchowe. Z kolei rozwój analizatora słuchowego wiąże się ściśle z rozwojem mowy. U dzieci 6-letnich spostrzeganie nabiera charakteru coraz bardziej zorganizowanego i celowego, chociaż nie jest ono jeszcze wierne i dokładne, gdyż dziecko nie zawsze wie, które elementy są istotne. Jest to związane z nierozwiniętą jeszcze zbyt dobrze selekcją percepcji bodźców słuchowych, wzrokowych i kinestetycznych (Radziwiłłowicz, 2004). Dużą rolę odgrywa tutaj rozpoznawanie, czyli łączenie informacji pochodzącej z bodźca z informacją w pamięci trwałej, a zatem wymaga ono posługiwania się całą dostępną wiedzą.

Rozwój poznawczy to nabywanie i doskonalenie umiejętności niezbędnych jednostce w procesie poznawania świata. Stanowi on efekt współdziałania z otoczeniem, a jego bazą jest myślenie. Szwajcarski psycholog Jean Piaget szukał odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci myślą, rozumują i rozwiązują problemy, czyli jak zmienia się myślenie dziecka i wewnętrzne reprezentacje rzeczywistości fizycznej w różnych stadiach rozwoju (Piaget, 2005). Stworzył teorię poznawczą, według której rozwój intelektualny jest rozumiany jako adaptacja struktur poznawczych do wymagań środowiska i która nadal stanowi klasyczny punkt odniesienia dla rozumienia rozwoju poznawczego. Zachodzi on poprzez procesy asymilacji i akomodacji, a rezultat przeplatania się tych dwóch procesów u dziecka Piaget ujmował jako rozwój

poznawczy. Źródło rozwoju upatruje on nie tylko w percepcji, ale również w działaniu i transformacjach, którym podlega bezpośrednio otoczenie dziecka pod wpływem jego zachowań. Działanie i doświadczenie pozwalają dziecku zdobyć wiedzę o otaczającym go świecie opartą nie tylko na percepcji i nauczaniu, lecz także odkrywaniu zależności, manipulując przedmiotami, porównując je i klasyfikując. W takim ujęciu dziecko występuje jako twórca własnego rozwoju.

Inne spojrzenie na procesy poznawcze i ich uwarunkowania prezentował rosyjski psycholog Lew Wygotski, którego teoria społeczna wprowadziła pojęcie internalizacji, jako wpływu kultury na ich rozwój (Bryant i Colman, 1997; Gerrig i Zimbardo, 2006). Mediacja społeczna i językowa była, jego zdaniem, głównym motorem rozwoju. Wygotski mówi o „strefie bliskiego rozwoju” jako obszarze, który sytuje się między poziomem rozwoju rzeczywistego dziecka, a tym, który może osiągnąć poprzez interakcje z bardziej kompetentnym partnerem. W tej strefie sytuje się język, który stanowi istotny element rozwoju, a możliwości poznawcze kształtują się i rozwijają w toku interakcji społecznych.

6. Pamięć, uwaga i inteligencja

Jak wspomnieliśmy wyżej, myślenie dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest jeszcze konkretne, a pamięć – która stopniowo zwiększa swą pojemność, trwałość i szybkość – mechaniczna (Komorowska, 2004). Dzieciom przed 7 rokiem życia trudno jest myśleć abstrakcyjnie, ważny jest dla nich konkret. Na rozwój pamięci mają wpływ: umiejętność stosowania strategii pamięciowych, metapamięć oraz stopniowy rozwój struktur poznawczych. Istotny wpływ na skuteczne przyswajanie wiedzy w tym wieku ma aktywizowanie uwagi ucznia, która jest jeszcze mimowolna i automatyczna. Koncentracja na wykonywanym zadaniu trwa krótko i pomimo szybkiego zapamiętywania, obserwujemy, w tym wieku, szybkie zapominanie, a skupienie oraz natężenie i napięcie uwagi mimowolnej zależą od bodźca, który je wywołał (Kurcz, 2011).

Howard Gardner, amerykański psycholog i specjalista z dziedziny psychologii kognitywnej i psychologii uczenia się, jest

autorem teorii inteligencji wielorakiej (Gardner, 2004). Według niego, nie można mówić o jednej inteligencji, gdyż mamy do czynienia z wielością jej form: inteligencją językową, logiczno-matematyczną, przyrodniczą, wizualno-przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, interpersonalną (społeczną) i intrapersonalną (refleksyjną). Każde dziecko, podobnie jak dorosły, ma inny styl uczenia się i każdy ma w innym stopniu rozwinięte poszczególne inteligencje, czyli wiele wrodzonych umiejętności i zdolności, które są wykorzystywane do poznania, zrozumienia i kształtowania otaczającego ich świata. Pomińmy w tym miejscu krytykę i obszerną już polemikę z omawianą teorią, ważne jest bowiem dostrzeżenie i zaakcentowanie pluralizmu dróg prowadzących do realizacji procesu uczenia się. By proces nauczania języka obcego był skuteczny, nauczyciel powinien uwzględnić możliwie jak najwięcej wariacji i kombinacji przytoczonych wyżej uzdolnień i rozwijać je w odpowiednio dobranych ćwiczeniach i zabawach, gdyż odpowiadają one indywidualnym predyspozycjom dziecka do wykonania danego zadania.

7. Piosenki, gry i zabawy językowe

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym opiera się głównie na piosenkach, wyliczankach i wierszykach, gdyż wszystko, co jest zrytmizowane, ułatwia dzieciom zapamiętywanie. Praca z piosenką, traktowaną jako bazowy materiał leksykalny, może być stosowana w nauczaniu języka obcego 6-latków zarówno w zerówkach, jak i w klasach pierwszych szkoły podstawowej. Jest ona również odpowiednia dla uczniów od niego o rok młodszych lub starszych. Nauka odbywa się poprzez śpiew i zabawy, które angażują dziecko w proces komunikacji, a słownictwo w nich występujące stanowi podstawę różnego rodzaju zadań, zabaw i gier językowych.

Nadal dominującym rodzajem działalności dziecka w tym wieku jest zabawa, czyli każda czynność, którą dziecko podejmuje z własnej woli i dla własnej przyjemności, zaspokajając w ten sposób nie tylko wewnętrzną potrzebę ogólnej aktywności i dając możliwość ekspresji i rozładowania napięć emocjonalnych, lecz także zaspokajając potrzebę ruchu, jak i potrzeby

emocjonalno-społeczne czy poznawcze. Rozwija i doskonali takie sprawności fizyczne i umysłowe, jak: zdolności ruchowe i manualne, koordynację wzrokowo-słuchową, spostrzegawczość, umiejętność analizy i syntezy wzrokowej, pamięć, wyobraźnia, myślenie czy mowę. Z kolei rozwój umysłowy dziecka jest ściśle związany z podejmowaną przez niego działalnością, a jak wspomnieliśmy wyżej, jest to głównie zabawa, dzięki której dziecko zdobywa doświadczenie, wiedzę i umiejętności, coraz lepiej poznaje świat i stosunki społeczne, a także kształci umysł i umiejętność skutecznego działania. Zabawy mogą być również inicjowane bądź sterowane przez dorosłego: rodzica, opiekuna bądź nauczyciela.

Gry natomiast różnią się od zabaw tym, że w przeciwieństwie do tych ostatnich, rządzą nimi ściśle określone reguły. Zasad tych muszą przestrzegać wszyscy uczestnicy, którzy w grze stają się rywalami, a łączy ich dążenie w ramach przyjętych reguł do osiągnięcia wspólnego celu, jakim jest wygrana (Siek-Piskozub, 1994). Stawka gry może mieć wartość materialną (naklejka, cukierek), symboliczną (zdobyte punkty, plusy, pieczątki) lub idealistyczną (pochwała, wyróżnienie).

W przypadku dzieci 6-letnich wewnętrzną motywacją do nauki języka obcego jest głównie perspektywa dobrej zabawy, w miłej, bezstresowej atmosferze u boku pogodnego i pełnego pomysłów nauczyciela. To on ma za zadanie wzbudzić u małego ucznia zainteresowanie nauczanymi treściami, wywołać uwagę, która jest mechanizmem kontrolowania przebiegu procesów poznawczych, i stworzyć, czy wręcz wykreować, motywację do nauki (Spitzer, 2007). Może to osiągnąć, używając takich ćwiczeń, które są dla dziecka atrakcyjne, czyli zgodne z jego zainteresowaniami i oczekiwaniami, a także dostosowane do jego wieku i możliwości rozwojowych. Zarówno wszelkiego rodzaju gry i zabawy, jak i piosenki, wyliczanki, rymowanki, wierszyki czy też krótkie teksty narracyjne nadają się do tego celu doskonale. Wzbudzając pozytywne emocje i motywując dzieci do aktywnego udziału w zajęciach, mają ogromne znaczenie dla procesów postrzegania i zapamiętywania nowych treści, a te z kolei wpływają na efektywność procesów uczenia się (Siek-Piskozub, 2001).

Zdaniem glottodydaktyków, w nauczaniu języków obcych dzieci powinno wykorzystywać się wrodzone predyspozycje do opanowania języka. Zdolności te są związane z dużą plastycznością receptorów słuchu, elastycznością krtani oraz warunkowym uczeniem się, w którym znaczącą rolę odgrywa imitacja, zapamiętywanie i działanie przez analogię. Dlatego też z jednej strony dzieci szybko się uczą i łatwo są w stanie imitować nie tylko słowa czy zdania, ale i całe teksty. Z drugiej jednak strony zauważamy, że szybko zapominają, czego się nauczyły na zajęciach, co spowodowane jest ograniczoną pojemnością ich pamięci i niewypracowanymi jeszcze technikami zapamiętywania (Harwas-Napierała i Trempała, 2011). Dlatego tak ważną rolę odgrywa wielokrotna percepcja materiału językowego, która umożliwia prawidłowe działanie mentalnych procesów akwizycji języka. Można to osiągnąć, planując na zajęcia językowe gry i zabawy wprowadzające dużą ilość powtórzeń w różnorodnych formach, najlepiej przy zaangażowaniu wszystkich zmysłów i wszystkich typów inteligencji. Oddziaływanie odpowiednimi bodźcami, które sprzyjają zapamiętywaniu, przy właściwym pokierowaniu nauczaniem, podnoszą efekty pamięci (Falkowski, Maruszewski i Nęcka, 2011).

8. Uczymy się, powtarzając

Z punktu widzenia metodyki języków obcych niezbędną powtórzeń podkreśla Jan Iluk (2006). Dzieli on je na te, które umożliwiają wielokrotną percepcję materiału językowego, jak ma to miejsce w przypadku naturalnego przyswajania języka, i na powtórzenia reproduktywne będące imitacją tego, co uczeń słyszy, które służą zapamiętaniu nowych treści i wyrobieniu odpowiednich sprawności językowych. Podkreśla on, że aby procesy segmentacji i analizy, które zapewniają prawidłowe działanie mentalnych procesów akwizycji języka mogły zadziałać, powtórzenia muszą spełniać trzy podstawowe warunki. Pierwszym jest wolniejsza i wyraźniejsza wymowa, akcent, szczególnie intonacja, rytm i pauzy między składnikami. Kolejnym warunkiem jest częste występowanie poznanych słów, zwrotów i zdań w nauczonym tekście, piosence czy wierszyku.

Ostatni, bardzo ważny warunek dotyczy wariantywności, która ułatwia segmentację i weryfikację tworzonych hipotez. Polega ona na powtarzaniu danego elementu językowego w różnych kontekstach i konstrukcjach z różnorodnymi rozszerzeniami i permutacjami. W wyniku takich działań, przy zastosowaniu gier i zabaw językowych wokół pojęć związanych z występującymi w tekście kategoriami syntaktycznymi i semantycznymi, możemy nie tylko lepiej utrwalić, ale i znacznie wzbogacić zakres słownictwa występujący w utworach, które są podstawą w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przykładowo, dzięki zastosowaniu takiego działania dydaktycznego zdanie *C'était une souris verte qui courait dans l'herbe* zamieni się na *C'était un petit chat noir et blanc qui sautait dans le parc*.

Ponieważ w przypadku dzieci nie wystarczy jednorazowa prezentacja materiału językowego i należy przywiązywać dużą wagę do powtórzeń, które wymagają mniej czasu i wysiłku, przedstawiamy poniżej propozycje gier i zabaw językowych, które mają na celu wprowadzenie, przyswojenie i utrwalenie w zróżnicowany sposób nowych treści. Odpowiednio przygotowane i przeprowadzone stwarzają okazję do rozwijania procesów poznawczych, będąc zarazem ćwiczeniami usprawniającymi percepcję słuchową, wzrokową, funkcje manualne i motoryczne. Celowo zostały wybrane te propozycje, które wymagają ze strony dzieci głównie powtarzania: za nauczycielem, w grupie lub indywidualnie. Jest to poniekąd próba odpowiedzi na pytanie pojawiające się często ze strony osób nauczających języków obcych dzieci: Co zrobić, żeby chciały powtarzać?

Pod pojęciem *materiał językowy* należy rozumieć piosenki, wylizanki, rymowanki i wierszyki, które są podstawą w nauczaniu języków obcych dzieci, jak również występujące w nich wyrazy, zwroty i wyrażenia. Mogą to być również wybrane pojęcia związane z kategorią semantyczną lub syntaktyczną, które chcemy wprowadzić bądź utrwalić. Wykorzystujemy do tego celu różnego rodzaju pomoce dydaktyczne, takie jak: rekwizyty, zabawki, przedmioty, materiały plastyczne, rysunki, ilustracje, zdjęcia, filmy, nagrania dźwiękowe i inne.

8.1. Propozycje gier i zabaw opartych na powtórzeniach

Ilustracja gestem i mimiką

Po zapoznaniu dzieci z ilustracją do nowego utworu i jego wersją polską oraz po przesłuchaniu nagrania w języku obcym wspólnie wymyślamy gesty do poszczególnych wersów/fraz utworu. Jest to pierwsza, intensywna faza osłuchania się z nowym materiałem językowym, gdyż przy wspólnym poszukiwaniu odpowiedniego gestu, nauczyciel wielokrotnie powtarza daną frazę, zachęcając dzieci do powtarzania i wykonywania gestów razem z nim. Warto pamiętać, aby przy wprowadzaniu nowego słownictwa korzystać z ilustracji do danego utworu (jedna fraza – jedna ilustracja), by zaangażować jak najwięcej zmysłów. Ponieważ dzieci zapoznały się już z ilustracjami i ich znaczeniem w języku polskim, wykorzystując je przy ustalaniu gestów, możemy posługiwać się już tylko językiem obcym. W załączonej poniżej piosence *Une souris verte* (Les plus belles chansons des petits lascars, 2002) mamy dziewięć (zilustrowanych rysunkiem) fraz, a zatem wymyślamy dziewięć odpowiadających im gestów. W przypadku najmłodszych uczniów należy pamiętać, aby gesty nie były zbyt skomplikowane, a możliwość ich wykonania była dostosowana do tempa utworu. W ten sposób dzieci najpierw reagują niewerbalnie na tekst, słuchając nagrania, a po wprowadzeniu i utrwaleniu słownictwa – werbalnie.

Pantomima

Gdy dany utwór lub wprowadzone słownictwo zostaną już utrwalone, możemy zabawić się w pantomimę; jedno dziecko wykonuje jakiś gest, a pozostali uczniowie muszą odgadnąć, co on oznacza, mówiąc odpowiedni fragment utworu; lub dziecko wypowiada daną frazę albo słowo, a reszta dzieci musi go zilustrować przy pomocy gestu i mimiki.

Pająk

Zabawę tę wykorzystujemy, aby zapoznać dzieci z melodią i rytmem nowego utworu. Nauczyciel jest pajakiem. Dzieci-

-muszki biegają po sali, słuchając nagrania. Kiedy zatrzymamy muzykę, muszą znieruchomieć. Kto się poruszy, zamienia się w pająka.

Gadające zwierciadło

Stajemy naprzeciwko dzieci, które są naszym lustrem umiejącym mówić. Dzieci mają za zadanie robić dokładnie to, co my i mówić to, co my. Zabawa ta pozwala na utwalenie nowo poznanych słów i wyrażen w połączeniu z ustalonymi uprzednio gestami.

Kłamca

Stajemy twarzą do dzieci tak, aby mogły słyszeć, co mówimy, i widzieć, co robimy. Wypowiadamy jakąś frazę lub zdanie i wykonujemy jednocześnie gest, który ją ilustruje bądź nie. Jeżeli gest jest zgodny z komunikatem słownym, dzieci powtarzają i gest i słowa. Jeżeli nie, muszą klasnąć.

Roślinka

Kucamy razem z dziećmi i jesteśmy małą roślinką, która będzie rosła. Gdy rośnie, podnosimy się wszyscy, wypowiadając coraz głośniejszy wyraz/frazę, którą chcemy utwalić. Roślinka może też z powodu suszy kurczyć się i stawać coraz mniejszą, a my wówczas mówimy coraz ciszej, zniżając głos aż do szeptu i kucając.

Balonik

Zasada, jak w poprzedniej zabawie, przy czym ustawiamy się w bardzo ściśniętym kółeczku, trzymając się za ręce. W miarę powtarzania danego wyrazu lub zdania coraz głośniejsze i głośniejsze, kółeczko się rozszerza i w końcu pęka.

Piłka parzy 1

Zabawa ta jest stosowana przy utrwalaniu nowo poznanych zwrotów. Siedząc lub stojąc w kółeczku, kładziemy na środku np. ilustrację frazy lub przedmiot, którego nazwę chcemy utwalić.

Dziecko, do którego rzucimy piłeczkę powtarza za nami dane słowo/frazę i szybko nam ją odrzuca, gdyż piłeczka parzy.

Piłka parzy 2

Tę zabawę stosujemy do utrwalenia już poznanego materiału. Dzieci losują rysunki z kompletu do gry w memo, nazywając je w języku obcym, po czym kładą je przed sobą w taki sposób, aby były dla wszystkich widoczne. Nauczyciel wybiera jedną ilustrację, którą kładzie na środku. Kolejno rzuca piłeczkę do dzieci, wymawiając różne zwroty. Dziecko ma za zadanie powtórzyć i odrzucić piłeczkę nauczycielowi. Gdy usłyszy słowa odnoszące się do rysunku, który znajduje się w środku – piłki nie wolno mu złapać.

Biegnij z piłeczką

W tej wersji dziecko, do którego rzucimy piłeczkę, wypowiadając słowa związane z rysunkiem znajdującym się w środku, musi wstać i szybko obieć dookoła dzieci, które w tym czasie powtarzają dany wyraz lub zdanie, wyklaskując rytm. Jest to szczególnie przydatne przy dłuższych lub trudniejszych fragmentach utworu, które wymagają większej ilości powtórzeń w celu zapamiętania.

Fanty

Zabawę tę można wykorzystać do powtórzenia utworów, które dzieci już znają. Ustalamy wówczas, że rzucamy do siebie piłeczkę śpiewając/recytując dany utwór. W czyich rękach będzie piłeczka, gdy utwór się skończy – daje fant. Aby go wykupić pod koniec zabawy, należy zaśpiewać lub wyrecytować któryś z poznanych wcześniej utworów.

Wyścigi

Siedząc w kółeczku, puszczamy w dwie strony taki sam przedmiot/obrazek. Do tego celu możemy wykorzystać karty memo przygotowywane do każdego nowego materiału leksykalnego. Zadaniem dzieci jest nazwanie go i podanie jak najszybciej koledze lub koleżance siedzącej obok, aby wrócił on

jak najszybciej do nauczyciela. Przykład takich kart znajduje się w załączonych poniżej materiałach.

Ciepło – zimno

Jedno z dzieci wychodzi z sali lub staje odwrócone z zamkniętymi oczami w kącie. Chowamy jakiś przedmiot lub rysunek, a dziecko musi go odnaleźć. Pomagamy mu w tym powtarzając całą grupą jego nazwę głośniej – jeżeli się do niego zbliża – lub coraz ciszej – jeżeli się oddala.

Powiedz to jak...

... Kaczor Donald, małeńka myszka, duży niedźwiedź, ulubiony bohater. Dziecko wypowiada słowo w wybrany przez siebie sposób. Do ćwiczenia można wykorzystać maski lub inne rekwizyty związane z danymi postaciami (pluszaki lub inne zabawki), dzięki czemu dzieci będą z pewnością chętniej powtarzać, a ćwiczenie będzie atrakcyjniejsze.

Śledztwo

Doskonale nadaje się do utrwalenia dłuższych fragmentów tekstu zawierających od 4 do 6 jednostek leksykalnych. W przypadku zamieszczonej poniżej piosenki będą to np. zwroty: *Je l'attrape par la queue* lub *Je la montre à ses messieurs*. Dzieci ustawiają się za nauczycielem, którego będą śledzić. Wszyscy skradamy się, powtarzając materiał językowy do przyswojenia/utrwalenia. W pewnym momencie nauczyciel odwraca się, a dzieci kucają, chowają głowy i udają, że ich nie ma, bo przecież nikt go nie śledził! Nauczyciel podchodzi kolejno do każdego dziecka, dotykając go lub gilgocząc i powtarza daną frazę teatralnym głosem. Dzięki absolutnej ciszy panującej w tym momencie zabawy przerywanej tylko przez wypowiedziane przez nauczyciela słowa, każde dziecko ma okazję kilkanaście razy usłyszeć daną frazę (intensywny input), co znacznie ułatwi późniejszą reprodukcję.

Tę bardzo lubianą przez dzieci zabawę można również wykorzystać do powtórki wcześniej poznanych utworów. Wówczas dzieci śledząc nauczyciela, śpiewają/recytują dany utwór.

Zabawa w pociąg

W różnych miejscach sali umieszczamy przedmioty/rekwizyty/rysunki ilustrujące materiał językowy, który dzieci poznają na danej lekcji. Tworzymy z uczniami pociąg, który będzie jeździł po klasie i stajemy na jego czele. Ostatnie dziecko trzyma koszyk na znalezione rzeczy. Pociąg jedzie po Sali, szukając kogoś przedmiotu, powtarzając jego nazwę (głośno/cicho/szeptem/wolno/szybko – dla urozmaicenia) i zatrzymuje się na stacjach, na których zabiera poszczególne przedmioty. Gdy go znajdziemy, zatrzymujemy się, bierzemy leżący na np. parapecie okna przedmiot i podajemy następnemu dziecku, zachęcając do powtórzenia. Przedmiot przekazywany jest dalej, przy czym każde dziecko powtarza jego nazwę w języku obcym, a na końcu trafia do koszyczka.

Ile razy zdążymy powtórzyć, zanim...

W drugim końcu sali układamy rekwizyty/rysunki ilustrujące nauczane treści. Ile razy zdążymy powiedzieć *Je la montre à ces messieurs* zanim Kasia pobiegnie i przyniesie nam rysunek ilustrujący to zdanie?

Ciuciubabka

Jednemu z dzieci (ochotnikowi) zawiązujemy oczy. Pozostałe dzieci zakręcają nim, wypowiadając 3 razy wyraz/frazę do utrwalenia. Po wypowiedzeniu tych słów dzieci rozbiegają się, żeby nie zostać złapanym. Ciuciubabka próbuje złapać uczestników zabawy. Aby ich zlokalizować, wsłuchuje się w wypowiadane (powtarzane) przez nie słowa.

Wolniej/szybciej

Jest to zabawa z wykorzystaniem elementów dramy. Pakujemy do naszych wyimaginowanych plecaków wyraz/zwrot/zdanie, którego chcemy się nauczyć i idziemy w góry. Najpierw wdrapujemy się z nim na sam szczyt. Ponieważ plecak jest ciężki i droga pod górę jest trudna, powtarzamy bardzo powoli i wyraźnie. Na górze chwila odpoczynku (uff, ocieramy pot z czoła!),

i teraz schodzimy w dół coraz szybciej idąc i coraz szybciej mówiąc, aż zapłaczcie nam się język!

Magiczny woreczek

Do woreczka wkładamy przedmioty, rekwizyty lub rysunki, których nazwy chcemy utrwalić lub powtórzyć. Siadamy w koleczku i każde dziecko losuje jedną rzecz, odpowiednio ją nazywając. Jeżeli nazwie ją dobrze – wszyscy powtarzamy, jeżeli nie – milczymy. Do dziecka należy decyzja, czy nazwie ją dobrze, czy nie.

Przeskocz

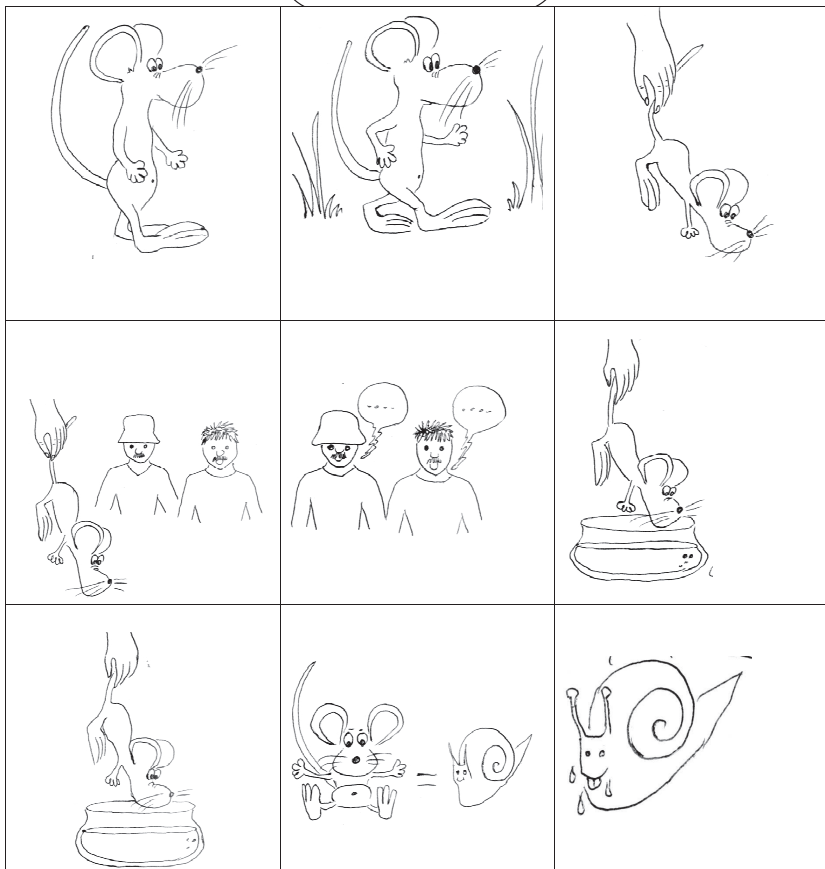
Wydzieloną część sali lub dywan dzielimy na dwie połowy, kładąc przez środek długi pasek kolorowej bibuły. Stajemy na jednym końcu, trzymając wysoko w dłoniach dwie ilustracje materiału, który chcemy utrwalić. Zadaniem dzieci jest przeskoczyć na tę połowę, nad którą nauczyciel trzyma nazwany rysunek i powtórzyć ją. Aby zabawa była atrakcyjna, tempo mówienia stale rośnie, a co za tym idzie, również tempo przeskakiwania. Kto się pomyli – siada, a więc trzeba bardzo dobrze słuchać. Zabawa ta doskonale się sprawdza w ćwiczeniach na różnicowanie wyrazów o podobnym brzmieniu lub różniących się jedną głoską.

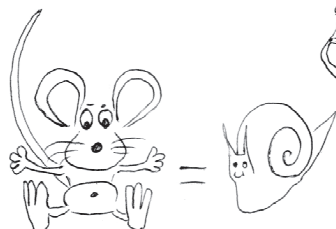
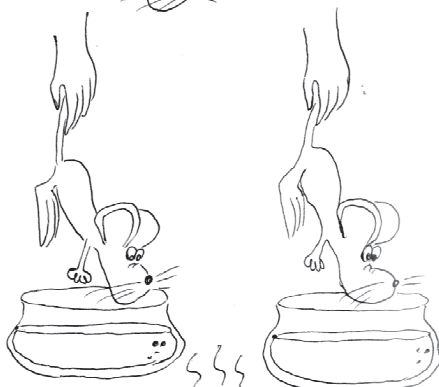
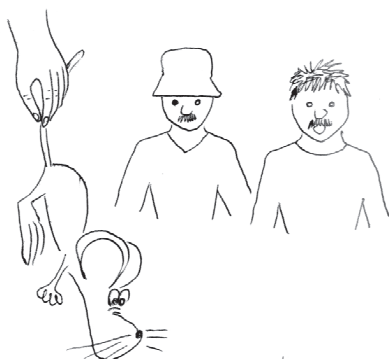
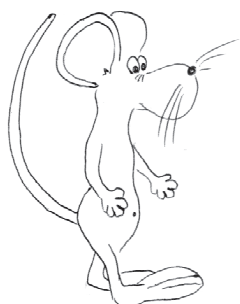
Wyścigi

Dzieci ustawiają się w dwóch rzędach. Przed każdym rzędem znajdują się takie same obrazki z kompletu do gry memo. Trzeci komplet rysunków ma nauczyciel. Zabawa polega na jak najszybszym przyniesieniu nazwanego/pokazanego przez nauczyciela rysunku przez pierwsze w rzędzie osoby. W tym czasie obie drużyny skandują daną frazę, dopóki obaj zawodnicy nie wrócą z rysunkami i nie oddadzą ich nauczycielowi. Następnie idą na koniec swoich rzędów i biegną kolejni zawodnicy po kolejne rysunki. Zabawę tę można wykorzystać do sprawdzenia wiadomości, podając tylko nazwę rysunku, który należy przynieść.

« Une souris verte »

Une souris verte
Qui courait dans l'herbe,
Je l'attrape par la queue,
Je la montre à ses messieurs.
Ses messieurs me disent:
*Trempez-la dans l'huile,
Trempez-la dans l'eau,
Ça fera un escargot ...
tout chaud!*





Literatura przedmiotu

- Blodin C., Candelier M. (1998), *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire: conditions et résultats*, De Boeck Université/Bruxelles/Belgique.
- Bryant P., Colman A. (1997), *Psychologia rozwojowa*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Brzezińska A. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dakowska M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E. (2011), *Procesy poznawcze* [w:] Strelau J., Doliński D., *Psychologia*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gaonac'h D., Golder C. (red.) (1995), *Manuel de psychologie pour l'enseignant*, Hachette Livres.
- Gardner H. (2004), *Les intelligences multiples*, Edition RETZ / Sejer.
- Gerrig R., Zimbardo P. (2006), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kotarba M. (2007), *Przedszkolak, język obcy i ... Ty*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk.
- Kurcz I., Okuniewska H. (red.) (2011), *Język jako przedmiot badań psychologicznych*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.
- Les plus belles chansons des petits lascars. Livre avec un CD audio, Didier, 2002.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2008), *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa.
- Pamuła M. (2002), *Wczesne nauczanie języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Piaget J. (2005), *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B. (2008), *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Radziwiłłowicz W. (2004), *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków.
- Rokita Jaśkow J. (2010), *Moje dziecko uczy się języka obcego*, Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Schaffer H.R. (2008), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa.
- Vanthier H. (2009) *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, CLE International, Paris.

Dokumenty dotyczące polityki językowej Unii Europejskiej

- Strona główna Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_pl.htm
- Baza aktów prawnych i innych dokumentów Unii Europejskiej podanych do publicznej wiadomości <http://eur-lex.europa.eu>
- Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:FR:PDF>
- Sprawozdanie z realizacji planu działania pod tytułem „Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej” {SEC(2007)1222} Bruksela, z dnia 25.9.2007, http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_pl.pdf
- Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie wielojęzyczności, *Dziennik Urzędowy C 140, 06/06/2008 P. 0014 – 0015*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:01:PL:HTML>
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Aktualizacja strategicznych ram współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i Szkolenia, {SEK(2008) 3058}, {SEK(2008) 3059}
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0865:FIN:PL:PDF>
- Konkluzje Rady Unii Europejskiej z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), *Dziennik Urzędowy C 119, 28/05/2009 P. 0002 – 0010*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF>

2004-2006, Bruxelles, le 24.07.2003 COM(2003) 449 final

Dokumenty dotyczące reformy programowej

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Podstawa programowa z komentarzami, 2009, t. 3, Języki obce, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).

Barbara Surma

Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata

Wprowadzenie

Trzy wielkie procesy – globalizacji, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej – zachodzące w skali świata i Europy niewątpliwie warunkują przemiany społeczno-kulturowe, dokonujące się w naszym kraju (Marianiński, 2011, s. 106). Procesy te mają różny zasięg terytorialny, ale stopień ich oddziaływań dostrzegany jest między innymi w zmianie światopoglądów współczesnego człowieka, dewaluacji wartości, w liberalnym podejściu do wychowania czy w nastawieniu na konsumpcjonizm. Lansowana przez kulturę medialną ideologia konsumpcji, nastawienie na przyjemność, rozrywkę, a także proponowanie alternatywnych form życia rodzinnego powoduje osłabienie wychowawczych oddziaływań starszego pokolenia na młodsze. Zauważa się również pewien paradoks polegający na rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnej przy równoczesnym występowaniu problemów w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Trudności w budowaniu bliskich więzi i relacji między najbliższymi członkami w rodzinie negatywnie wpływają nie tylko na życie rodzinne, ale także na wychowanie młodego pokolenia w duchu wartości (Osewska, 2010, s. 120-121). W kontekście przemian społeczno-ustrojowych zmienia się również miejsce i rola Kościoła w społeczeństwie, a także podejście do prawd wiary, zasad moralności, osłabienia praktyk religijnych.

Wyżej wymienione symptomy, dostrzegane przez socjologów i pedagogów, stanowią wyzwanie dla edukacji rozumianej jako

ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełnienia „zadań dalekich”,

a także jako

ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dłań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata (Kwieciński, 1988, s. 37-38).

Zwrócenie uwagi na ujawnianie i pełny rozwój możliwości człowieka wytyczają drogę i zadania edukacji, która dokonuje się w konkretnych warunkach. W związku z tym tracą na ważności te wcześniej wypracowane technologie edukacyjne. Szybkie przemiany cywilizacyjne zmuszają współczesnego edukatora-wychowawcę do wprowadzania zmian w swojej pracy, co niewątpliwie stanowi dla niego wyzwanie, ale także otwiera nową perspektywę. Przejście z technologicznego podejścia, przedmiotowego traktowania wychowanka-ucznia na rzecz podmiotowego i humanistycznego pomaga w odnalezieniu swojego miejsca we współczesnym świecie. To nowe podejście dotyczy również wychowania religijnego wchodzącego w skład szeroko rozumianej edukacji dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Celem artykułu jest ukazanie zmian zachodzących w wychowaniu religijnym, w kontekście wyzwań współczesnego świata na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz wyników badań przeprowadzonych w ostatnich latach. Pytanie o to, w jaki sposób zjawisko globalizacji, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej oddziałuje na wychowanie religijne dziecka przyjęłam za kluczowe w prezentowanym tekście. Dookreślałam odpowiedź na nie, opisując wyzwania, jakie stają przed rodziną, placówkami wychowawczymi, Kościołem, społeczeństwem.

Wychowanie religijne rozumiane jest tu zarówno jako wszelkie oddziaływania środowiska rodzinnego na formację dziecka, jak i oddziaływania instytucjonalne: przedszkola, szkoły i Kościoła. Bierzemy pod uwagę intencjonalne i celowe działania odbywające się w ramach katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej prowadzonej w placówkach oświatowych, jak i na terenie parafii oraz nieintencjonalne i nieuświadomione oddziaływania grup społecznych, rówieśniczych. W ostatnich latach świadomość i wiedza dzieci również na temat religijności i wiary jest kształtowana przez środki masowego przekazu, które stanowią wyzwanie dla edukacji religijnej. Przyjmujemy także, że w ramach wychowania religijnego dziecko przyswaja przekazywany mu depozyt wiary. Głównym celem oddziaływań wychowawczych jest internalizacja wiary tak, aby zewnętrzna religijność stopniowo przekształcała się w religijność wewnętrzną, refleksyjną i uświadomioną (Mariański, 2011, s. 40).

Procesy wychowania, kształcenia i socjalizacji muszą być zainicjowane już w najwcześniejszym okresie życia człowieka. To, jakie dziecko będzie miało doświadczenia w kontakcie z drugim człowiekiem i otaczającą je rzeczywistością, jakie wartości będą mu przekazywane, będą warunkować jego dalszy rozwój. Istotne jest, aby instytucje zajmujące się edukacją wspierały rodzinę i uświadamiały jej rolę w procesie wychowania dzieci w kontekście zachodzących zmian społeczno-kulturowych.

Zjawiska globalizacji, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej stanowią wyzwanie dla edukacji, ale także wskazują perspektywy nowego ujęcia wychowania dla przyszłości.

Zjawisko globalizacji wyzwaniem dla współczesnego wychowania religijnego

Zbyszko Melosik (2007, s. 11) opisuje dwa podejścia charakteryzujące proces globalizacji. Pierwsze z nich ukazuje zjawisko globalizacji w wymiarze wzrastającej współzależności poszczególnych regionów świata, w tym społeczeństw, narodów, państw i społeczności lokalnych. Fakt ich współistnienia wpływa na wzrost wrażliwości na różnice kulturowe i wzrost równouprawnienia narodów. Globalizacja, a wraz z nią wielokulturowość

oraz świadomość różnorodności kulturowej prowadzi do zaakceptowania odmienności i integracji. Drugie podejście ujmuje globalizację jako

kolejną formę ekspansji dominacji i zależności, której istotą jest polityczne, kulturowe i ekonomiczne podporządkowanie peryferii normatywnemu centrum, przy czym jego misją jest edukować świat w cywilizowany sposób (Melosik, 2007, s. 11).

Konsekwencją globalizacji w tym podejściu jest rozpowszechnianie kulturowych standardów Zachodu i homogenizacja świata.

Obydwa podejścia pomimo wyraźnej sprzeczności wymagają specjalnych zabiegów edukacyjnych. W pierwszym ujęciu proces globalizacji i jego efekty mają pozytywny wymiar, ale w związku ze zjawiskiem wielokulturowości należy zwrócić uwagę na kształtowanie własnej tożsamości kulturowej i ukierunkowanie na wychowanie do dialogu poprzez wskazywanie podobieństw i różnic międzykulturowych w poszanowaniu odmienności.

Zjawisko wielokulturowości związane jest z akulturacją rozumianą najczęściej jako

reakcja jednostki na zmieniający się wokół niej kontekst kulturowy, a także jedną z form przemian kulturowych, związanych z wejściem jednej grupy kulturowej w kontakt z drugą (Gęsiak, 2007, s. 30).

W zależności od przyjęcia przez daną jednostkę postawy względem własnej i obcej kultury proces akulturacji może dokonać się w ramach integracji, separacji, asymilacji lub marginalizacji (Nikitorowicz, 2009, s. 65-66). Spośród wymienionych czterech zmian zachowań kulturowych najbardziej pożądaną jest integracja, która polega na zachowaniu własnej kultury, jak i nawiązania codziennych interakcji z innymi (Nikitorowicz, 2009, s. 85). Wielokulturowość, koegzystencja ludzi różnych kultur na tym samym obszarze wymusza zmiany w podejściu do edukacji, w tym również wychowania religijnego. Istotne jest w tym przypadku oddziaływanie wielopłaszczyznowe. Pierwszą płaszczyzną jest kształtowanie poczucia samoakceptacji jednostki w jej własnej grupie (Nikitorowicz, 1999, s. 105-114, Gęsiak, 2007, s. 101). Podkreśla się tu ukierunkowanie na kształtowanie własnej tożsamości w kontekście wartości rodzimych,

rdzennych, a najbliższe otoczenie, czyli „mikroświat” powinien być traktowany jako środowisko pierwotne i nadrzędne do kultury masowej (Gęsiak, 2007, s. 101).

Krystyna Kamińska podaje, że tożsamość kulturowa jest wynikiem

uwarunkowanego wieloma czynnikami budowania obrazu samego siebie w procesie samoświadomości kulturowej, który dokonuje się w dłuższym okresie (2007, s. 121).

Istotnym elementem kultury jest język, religia, tradycje i normy zachowania, które dziecko przyjmuje poprzez bezpośredni kontakt z artefaktami w najbliższym otoczeniu. Otwarcie się na inną kulturę nie musi pociągać za sobą osłabienia lub odrzucenia wartości rdzennych, w tym religii, która w wielu krajach jest nośnikiem kultury i tradycji. Identyfikacja z własną grupą i prawidłowe ukształtowanie tożsamości kulturowej, zakorzenienie jednostki wpływają na procesy wzajemnego poznawania się jednostek w ramach dialogu międzykulturowego. Takie rozumienie edukacji wielokulturowej wskazuje na sytuację, w jakiej znajduje się wychowanie religijne oraz na kierunek działań współczesnej katechezy. Najważniejsze oddziaływania w tym zakresie będą dotyczyły przekazu prawd wiary, wyznawanej przez rodziców religii oraz kształtowanie postaw religijnych w tym modlitwy, uczestnictwa w liturgii, wprowadzania w tradycje obchodzenia świąt. Dziecko, w ramach edukacji międzykulturowej, będzie mogło zauważać podobieństwa i różnice kulturowe i religijne, ale najpierw musi dobrze poznać własną kulturę i religię oraz identyfikować się z nimi. Trzeba mieć na uwadze, że dziecko w wieku przedszkolnym, w toku socjalizacji przyjmuje pewne zręby tożsamości kulturowej na zasadzie naśladownictwa i przyjmowania tradycji w bezpośrednim kontakcie z artefaktami i zjawiskami kulturowymi. Dla dziecka wszystko jest nowe, a nowość pobudza jego ciekawość i aktywność poznawczą, dlatego ważne jest dostarczanie mu takich bodźców, które będą mu pomagały w budowaniu odpowiedniej konstrukcji, ułatwiającej proces identyfikacji kulturowej (Kamińska, s. 122).

Kontakty dziecka z innymi ludźmi pozwalają na weryfikację poznanych pojęć i systemu wartości. Podstawą jednak jest

ugruntowanie własnej tożsamości i przynależności w rodzinie, która stanowi pomost między „mikroświatem” a „makroświatem”, ale także jest odniesieniem dla dziecka w chwilach kryzysu. W ramach rozwijającego się globalizmu i liberalizmu należy uświadamiać rodziców, że są pierwszymi i najważniejszymi przekazicielami postaw i wartości, a także wzmacniać ich rolę w kultywowaniu tradycji. Obok rodziców, istotną rolę w kształtowaniu tożsamości dziecka w młodszy wiek szkolny pełni nauczyciel, który staje się dla niego autorytetem, przekazicielem wiedzy i przekonań na temat rzeczywistości, wartości, sensu życia (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 24). Nie tylko rodzice powinni być świadomi odpowiedzialności za kształtowanie tożsamości dzieci, ale także nauczyciele, którzy w codziennej praktyce często, przyjmując różne role (Przedstawiciel Władzy, Sędzia, Kapłan, Policjant, Detektyw, Mędrzec, Aksjolog, Futurolog) (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 25) sprawują pewną formę władzy. Od nich zależy, jakie dziecko będzie miało poczucie wartości, czy będzie nastawione na rywalizację, czy na współpracę, jakie wartości będzie preferowało, w jaki sposób będzie odnosiło się do innych ludzi, jak będzie współuczestniczyło w tworzeniu kultury i kultywowało tradycję.

W kontekście zjawiska globalizacji i wielokulturowości w imię tolerancji coraz częściej odrzuca się lub przemilcza te elementy kultury i tradycji, które związane są z chrześcijaństwem. Promuje się natomiast amerykańskie zwyczaje, które odciągają uwagę dzieci i młodzieży od polskiej tradycji. Szkoła jednak może w wielu przypadkach inicjować kontakty dziecka z tradycją chrześcijańską, która zanika w niektórych polskich domach (jasełka, śpiewanie kolęd, składanie życzeń świątecznych, łamanie opłatkiem, słuchanie Biblii, modlitwa).

Otoczająca rzeczywistość, przede wszystkim ta kreowana przez mass media, pełna brutalności, nastawiona na konsumpcjonizm, piękno ciała i młodość oraz wielokulturowość jest wyzwaniem dla rodziny i szkoły, których zadaniem staje się ukształtowanie silnej osobowości, własnej tożsamości oraz umiejętności dokonywania właściwego wyboru. Ten problem zauważany jest również przez pedagogów religijnych, którzy stwierdzają, że przed pedagogiką religijną stoi zadanie

ukierunkowane na wychowanie człowieka zdolnego do podejmowania dojrzałych decyzji, a zarazem przygotowanego do niepoddawania się wielorakim możliwym manipulacjom (Bagrowicz 2002, s. 510-511; Gęsiak, 2007, s. 109). Tym pierwszym etapem edukacji wielokulturowej jest kształtowanie własnej tożsamości kulturowej opartej na wartościach rodzimych, które dokonuje się w rodzinie i szkole oraz najbliższych dziecku grupach społecznych.

W ramach edukacji wielokulturowej, kolejnymi płaszczyznami oddziaływań wychowawczych są wzajemne interakcje międzygrupowe, trwały dialog międzykulturowy oraz unikanie konfliktów i uprzedzeń kulturowych (Gęsiak, 2007, s. 101), które realizowane są na wyższych poziomach edukacji szkolnej. Wychowanie ma przygotować jednostki do przekraczania granic swojej kultury przez poszanowanie jednostek o odmiennym pochodzeniu i różnym kulturowo, do życia w społeczeństwie pluralistycznym, dostrzegania odmienności innych jednostek, komunikowania z nimi, a przez to umacniania własnej tożsamości i ubogacania własnej kultury (Gęsiak, 2007, s. 102).

Podsumowując powyższe analizy, należy zauważyć, że zjawisko globalizacji oraz wielokulturowości może prowadzić do ukształtowania człowieka dojrzałego, świadomego własnej tożsamości kulturowej opartej na rdzennych wartościach i akceptującego odmienność kulturową w najbliższym otoczeniu. Dostrzeganie różnic i reagowanie na odmienność kulturową czy przyjmowanie wartości promowanych przez przedstawicieli innych kultur musi opierać się na dobrze ukształtowanej tożsamości kulturowej danej jednostki i grupy, do której ona należy. Tam, gdzie występuje zróżnicowanie grup społecznych, kulturowych, religijnych i etnicznych, należy prowadzić edukację regionalną i międzykulturową. Wielokulturowość przyczynia się do większej świadomości własnej tożsamości, poczucia przynależności do grupy społecznej, religijnej, narodowej, ale także do przyznania się do odrębności w stosunku do jednostek należących do innych grup kulturowych (Nikitorowicz, 2009, s. 85).

Drugie stanowisko względem zjawiska globalizacji wskazuje, że otwieranie się na wartości innych kultur, bez poznania i docenienia własnej kultury i ukształtowania własnej tożsamości

może prowadzić do odrzucenia tak zwanych wartości rdzennych na rzecz asymilacji nowej, obcej kultury, do homogenizacji, fragmentaryzacji i hybrydyzacji.

Zbyszko Melosik, zauważa, że postępująca homogenizacja świata wiąże się z rozpowszechnianiem kulturowych standardów Zachodu, promowanych jako uniwersalne, przez co też narzucanych wszystkim kontynentom. Homogenizacja świata dąży do zniesienia wielokulturowości (Melosik, 2007, s. 11). Ta standaryzacja kultury światowej i dominacja kultury Zachodu prowadzi do tak zwanej „amerykanizacji”, „mcdonaldyzacji”, „cocacolizacji”, które wiążą się z polityką i gospodarką światową propagowaną między innymi przez środki masowego przekazu. Autor zauważa negatywne skutki takiego podejścia do globalizacji przede wszystkim w wychowaniu młodego człowieka. Ujmuje to w kategorii zjawiska globalnego nastolatka,

który żyje w świecie zaprojektowanych kultur, prezentowanych przez gwiazdy telewizji i muzyki pop, w świecie telepolityki oraz mydlanych oper, w świecie upozorowania, w którym to, co realne nie wynika już z bezpośredniego kontaktu człowieka z rzeczywistością, lecz z tego, co percypuje on przez mass media (Melosik, 1998, s. 62).

Tożsamość globalnego nastolatka zdecydowanie różni się od tożsamości jego rodziców i nauczycieli, co rodzi konflikty pokoleniowe i brak umiejętności nawiązywania relacji. Współczesny nastolatek między innymi nie odczuwa potrzeby stabilizacji, „wewnętrznej harmonii”, a jego styl życia nie opiera się na refleksji nad życiem i poszukiwaniem jego sensu, w przeciwieństwie do przeszłych pokoleń (Melosik, 2007, s. 58-64). Wynika to z ideologii konsumpcji, która zostanie przedstawiona poniżej w ramach refleksji nad transformacją ustrojową i związanym z nią wyzwaniem dla wychowania religijnego dziecka. Zjawisko globalnego nastolatka jest wciąż badane, diagnozowane i opisywane w ramach refleksji nad ponowoczesnością. Pytaniem jednak jest – Czy we współczesnym zglobalizowanym świecie nie mamy do czynienia „z globalnym dzieckiem”? A jeśli tak to, na czym ta globalizacja dziecka polega i czym się przejawia? Z. Melosik, uważa, że świat konsumpcji, który stał się dla mło-

dego pokolenia „światem obowiązującym, normalnym i naturalnym” stanowi niejako „kolonizację dzieciństwa” (Melosik, 2007, s. 30). Dziecko zostaje zniewolone przez mass media, które kreują sztuczne potrzeby zorientowane na konsumpcję (reklamy zabawek, słodczy, gier komputerowych i in.). Ta ideologia konsumpcjonizmu dociera do dziecka od najmłodszych lat. Zaspokajając te „sztucznie” wytworzone potrzeby dziecka, utrwała się w nim kulturę natychmiastowości i przyjemności nastawionej na posiadanie, które staje się wartością samą w sobie. To nie „być”, ale „mieć” przynosi pozorne szczęście.

Zarówno otwartość na wielokulturowość, jak i homogenizacja kultur niosą z sobą pewne zagrożenia dla kształtowania tożsamości religijnej młodego człowieka.

Wyniki przeprowadzonych wśród młodzieży badań socjologicznych na temat autodeklaracji i autoidentyfikacji religijnej mówią, zdaniem J. Mariańskiego (2010, s. 40),

o zarysowującej się zmianie w globalnych postawach młodego pokolenia wobec religii, czyli na płaszczyźnie tzw. religijności ogólnonarodowej.

Autor dostrzega zachwianie się ciągłości wiary, co wskazuje na przechodzenie z kulturowego dziedziczenia wiary na indywidualny jej wybór. Ten kierunek staje się wyznacznikiem dla współczesnego wychowania religijnego, określenia celu, treści i metody. Wiara będzie wyrazem świadomej i osobistej decyzji albo nie będzie jej wcale, będzie wiązała się

bardziej z doświadczeniem religijnym niż nauczaniem kościelnym, bardziej z religijnością prywatną niż oficjalną (Mariański, 2011, s. 40).

Przedstawione powyżej wyniki korelują również ze sposobem zdobywania wiedzy przez współczesnego nastolatka oraz z jego stosunkiem do niej. Podejście do informacji i uczenia się, w opinii Z. Melosika, przyjmuje cechy kultury współczesnej: sfragmentaryzowanej i niejednoznacznej, a przyswajanie wiedzy nie jest linearne i uporządkowane, ale „mozaikowe”. Wiedza jest przetwarzana i umieszczana w zmieniających się kontekstach (Melosik, 2007, s. 59).

Mając na uwadze zmiany zachodzące we współczesnym świecie oraz ich skutki na kształtowanie tożsamości młodego pokolenia, należy szukać rozwiązań w edukacji najmłodszych dzieci, bowiem wtedy zaczyna się kształtować osobowość. Jest to również etap zdobywania pojęć, który należy wykorzystać do wprowadzenia podstawowych prawd wiary, wiedzy religijnej oraz języka chrześcijańskiego. Globalizacja i zjawisko wielokulturowości niewątpliwie wywierają ogromny wpływ na edukację dzieci i młodzieży. W polskich placówkach oświatowych podejmowane są próby wprowadzania edukacji międzykulturowej i regionalnej opartej na idei kształtowania tożsamości kulturowej wynikającej z kultywowania wartości rdzennych, rodzimych, w tym: języka, religii, wartości, zasad i tradycji (Nikitorowicz, 2007; Kamińska, 2007, Surma, 2010a). Zwrócenie uwagi na potrzebę wprowadzania edukacji międzykulturowej zostało w pewnym stopniu wymuszone przez zjawisko globalizacji i homogenizacji świata. Trzeba też zauważyć, że w ten sposób podnosi się wartość rodzimej kultury, historii i tradycji. Zwiększa się świadomość tego, co kształtuje tożsamość kulturową i pomaga w zrozumieniu innych.

2. Transformacja ustrojowa wyzwaniem dla rodziny i szkoły

Przemiany w polskim społeczeństwie są ściśle związane z opisanym zjawiskiem globalizacji, a także z transformacją ustrojową. Wspomniana dominacja standardów Zachodu wraz z nastawieniem na konsumpcjonizm, a także relatywizacja i liberalizacja wartości zmienia oblicze polskiej rodziny. Nie chodzi tu o wskazywanie tylko i wyłącznie negatywnych skutków tychże zjawisk i generalizowanie, ale o zauważenie uwarunkowań, w jakich dokonuje się kształtowanie młodego pokolenia. Dzięki transformacji ustrojowej odrzucono autorytarną ideologię polityczną, doprowadzono do upadku tak zwanych metanarracji. Jednakże, została ona zastąpiona inną ideologią, ideologią konsumpcjonizmu. Z. Melosik stwierdza, że układem odniesienia stała się kultura konsumpcji, która stanowi

kryterium postępu i sukcesu jednostek oraz całych społeczeństw (Melosik, 2007, s. 29).

Propagowana jest zatem przyjemność i radość, zamiast ukierunkowania na „życie ku chwale Boga” i rozwijanie osobistych cech człowieka, które stanowiły kapitał. „Euforia supermarketów” zastąpiła wcześniejsze rozumienie szczęścia opartego na udanym życiu rodzinnym, duchowości religijnej czy sukcesie zawodowym (Melosik, 2007, s. 30-31). Konsekwencją takiego rozumienia szczęścia staje się konieczność życia w „natychmiastowości” i kulturze „instant”, a wolność rozumiana jest jako wolność do konsumpcji. Mass media nie tylko kształtują system wartości, ale także tworzą logikę upozorowania, która powoduje utratę zdolności rozróżniania między „kształtem a cieniem”. Ideały zostały zastąpione telewizyjnymi bohaterami, a rzeczywistość zostaje upozorowana w serialach, którymi żyją miliony widzów. Niebezpieczeństwo, które niesie z sobą konsumpcjonizm, polega na trywializowaniu rzeczywistości, ale także jej odrealnieniu poprzez nadawanie jej wymiaru fikcyjnego (Melosik, 2007, s. 43-46) [sprawy prywatne stają się publicznymi, np. programy typu: Dlaczego ja? Trudne sprawy?].

Idea konsumpcjonizmu i natychmiastowości ma wpływ na kreowanie nowej tożsamości, która jest sfragmentaryzowana – każdy może być każdym, dzięki wolności wyboru można przybierać różne tożsamości, które związane są ze sztucznie skonstruowanymi potrzebami konsumpcyjnymi. Różnica między kształtowaniem tożsamości we współczesnym świecie a w przeszłości polega na tym, że wcześniej

dyscyplinowanie tożsamości opierało się na precyzyjnej odpowiedzi na pytanie: kim wolno być, a kim być nie wolno (Melosik, 2007, s. 35).

Teraz konsumpcja pozwala na przybieranie różnych tożsamości.

Pogoń za modą i kultura konsumpcjonizmu niesie z sobą jeszcze inne niebezpieczeństwo związane z brakiem środków finansowych. Gorsze warunki życiowe dotyczą rodzinę i wpływają na jej całościowe funkcjonowanie. Koncentracja rodziców na zdobywaniu środków finansowych, w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb, wymusza zwiększenie aktywności zawodowej lub emigrację zarobkową. Nieobecność rodziców w obu przypadkach utrudnia proces socjalizacji i często prowadzi do

zaburzeń zachowania i rozwoju. Innym problemem staje się bezrobocie, które prowadzi do ubóstwa, upadku autorytetu rodziców, bezdomności (Sorkowicz, 2010, s. 74-75). Dysonans między potrzebami młodego człowieka kreowanymi przez mass media a brakiem środków finansowych skutkuje również różnego rodzaju patologiami społecznymi, od kradzieży do prostytuowania się.

System wartości kreowany przez mass media związany jest z kultem ciała, modą, która szybko się zmienia, a zatem przyjemność staje się chwilowa, a zakupione produkty tracą na wartości. Kultura konsumpcji konstruuje nawyk i konieczność życia w natychmiastowości, którą można opisać słowami „fast food, fast sex, fast car” (Melosik, 2007, s. 33). Taki styl życia kłóci się z wartościami promowanymi przez Kościół. Badania przeprowadzone wśród młodzieży wskazują

na znaczący „rozdzźwięk” pomiędzy powszechnie deklarowanymi postawami pro religijnymi a postawami i zachowaniami moralnymi ludzi wierzących na co dzień (Mariański, 2011, s. 67).

Zauważa się, że kryzys moralny panujący w środowiskach młodzieżowych, jak i ludzi dorosłych, dotyczy podstawowych orientacji moralnych w życiu społecznym i prywatnym. Coraz częściej uzależnia się obowiązywanie norm moralnych od konkretnych sytuacji, co jest przejawem żądania autonomii dla jednostki w podejmowaniu decyzji moralnych. Na pierwszy plan wysuwa się potrzeba natychmiastowej satysfakcji, która kłóci się z podejmowaniem trwałych zobowiązań. Janusz Mariański stwierdza, że

nasilające się tendencje do równouprawnienia różnych światopoglądów i religii, rezygnacja z rozwiązań odgórnych i obligatoryjnych na rzecz rozwiązań zindywidualizowanych, autonomia jednostki i związane z nią prawo do odmienności, równouprawnienie różnych wartości, prawo do samorealizacji i samoekspresji itp., niosą ze sobą szanse i nadzieje, ale i różnorodne niebezpieczeństwa i zagrożenia (Mariański, 2011, s. 69).

W ramach równouprawnienia różnych światopoglądów dochodzi do głosu agresywny ateizm, którego celem jest walka z chrześcijaństwem i wszystkimi jego znakami i symbolami.

Chrześcijaństwo, traktowane jako źródło zła, wspierane jest przez głoszenie ideologii związanej z walką o autonomię, emancypację, wolność decydowania o życiu i śmierci, a także kult zadowalania i ubóstwiania siebie (Gołąbek, 2010, s. 49). Jerzy Szymik, oceniając te tendencje, stwierdza, że

błąd dotyczący Boga pociąga za sobą błąd odnoszący się do człowieka, co owocuje błędem przekładającym się na życie i niechybną drogę w duchową i psychiczną rozpacz i nicość (Szymik, 2008, s. 328).

Na tle zarysowanych tendencji związanych z transformacją ustrojową, propagowaną przez mass media kulturą konsumpcjonizmu, liberalizmu i relatywizmu wyłania się aktualna sytuacja polskiej katechezy, ale także szeroko rozumianej edukacji. Zdaniem J. Mariańskiego, katecheza szkolna nie jest w stanie

odwrócić tendencji permissywnych i relatywistycznych w stosunku do wielu norm moralności katolickiej (Mariański, s. 70).

Jednakże, znając tę sytuację, trzeba wskazywać młodym ludziom stałe punkty odniesienia wbrew panującemu relatywizmowi. A to z kolei wymaga nowego dynamizmu duszpasterstwa parafialnego oraz wykorzystania wszystkich środków i pełnego asortymentu metod działania (Mariański, s. 246).

Wskazane wyżej cechy nastawienia mozaikowego młodego pokolenia na wiedzę i uczenie się, brak możliwości skoncentrowania się na jednym temacie, nastawienie na natychmiastową przyjemność, podążanie za kreowaną modą, problemy z nawiązywaniem relacji i komunikowaniem międzyludzkim należy brać pod uwagę w oddziaływaniu edukacyjnym, ale już na poziomie przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej. Na tym poziomie można skutecznie prowadzić działania profilaktyczne. Wychowanie religijne wiąże się z kondycją polskiej rodziny oraz uwarunkowaniami związanymi ze zjawiskami globalizacji i transformacji ustrojowej. Nadal prymarnym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, która wprowadza dziecko w świat wartości. Szkoła, parafia, Kościół i inne instytucje, zajmujące się opieką i wychowaniem dzieci mają wspierać rodzinę w wypełnianiu jej podstawowych funkcji i zadań. Jednakże coraz częściej te instytucje muszą przejmować jej zadania.

Kolejnym pytaniem jest: jaka jest kondycja polskiej katechezy po wprowadzeniu jej po transformacji ustrojowej do szkół? Emilian Gołąbek stwierdza, że

dwudziestoletnie doświadczenia pozbawiają złudzeń – jednoznacznie obnażają niezadowalający wpływ nauczania religii w szkole na formację chrześcijańską młodego pokolenia (Gołąbek, 2010, s. 45).

Jak wskazują badania, 90% polskich uczniów uczęszcza na katechezę szkolną, przy czym tylko 30% bierze udział w niedzielnej i świątecznej mszy św. (Gołąbek, 2010, s. 46). Jednym z powodów tego jest oderwanie katechezy od życia parafialnego, które prowadzi do osłabienia więzi z własną parafią, a także brak zaangażowania w życie chrześcijańskie. Katecheza szkolna przybiera raczej charakter nauki religii, niż katechezy mającej wpływ na głęboką formację religijną. Warunki szkolne nie sprzyjają nabywaniu doświadczeń religijnych, modlitwie, odkrywaniu i nawiązywaniu osobowej relacji z Bogiem, dlatego coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę prowadzenia katechezy parafialnej. Kontakt z parafią jednak nie może polegać tylko na objęciu katechezą młodzieży przygotowującej się do bierzmowania. Działanie duszpasterskie musi obejmować rodzinę, która wprowadza dzieci w życie wiarą (codzienna modlitwa, uczestniczenie we mszy św., inne praktyki związane z religią – obchodzenie świąt, czytanie Pisma Świętego) dzieci w wieku przedszkolnym, stwarzając im możliwość wzbogacania doświadczeń religijnych i dzieci w wieku szkolnym, przygotowując je do przyjęcia kolejnych sakramentów.

Kierunek zmian w katechezie wytycza również sposób uczenia się dzieci i młodzieży. Dotychczasowy dydaktyzm prowadził do

suchości racjonalnych teorii i przewidywalności schematycznych metod (Gołąbek, 2010, s. 52),

celem był przekaz treści. Źródłem katechezy jest Biblia i liturgia, które dają wiele możliwości bezpośredniego oddziaływania na dziecko, bez konieczności zbytniego intelektualizowania i jednostronnego oddziaływania na sferę poznawczą. W wychowa-

niu religijnym, zwłaszcza dziecka w młodszym wieku, istotne jest zaoferowanie mu źródeł lub sugestii do refleksji i medytacji zamiast przekazywania treści jako gotowego produktu, treści w pełni opracowanych w formie definicji. Tworzenie syntezy i budowanie wyobrażeń (konceptualizm) stanowią drugi etap w rozumowaniu i dlatego nie można od nich zaczynać. Kontakt ze źródłem jest najcenniejszym momentem doświadczenia religijnego, którego pominięcie powoduje, że dziecko zmuszane jest do tego, aby zaufało dorosłemu, który w dobrej wierze czyni taką syntezę (Cavalletti, Gobbi, 2006, s. 14-15). W ten sposób wyprzedza się pewne procesy przyjmowania wiedzy, które związane są z poziomem dojrzałości człowieka (Surma, 2010b, s. 17). Katecheza ma również wychowywać do zdumienia, które prowadzi do odkrywania Transcendencji, sensu ludzkiego życia, jego wartości i godności.

Kościół katolicki w Polsce dostrzega potrzebę prowadzenia

dwóch form edukacji religijnej: szkolnej i parafialnej, które powinny być realizowane równolegle i komplementarnie, przy zachowaniu ich specyficznego i odrębnego profilu (Mariański, 2010, s. 315 i Bagrowicz 2006, s. 51-59).

Co prawda, badania przeprowadzane w celu określenia kierunku zmian i postaw w stosunku do religii i poziomu religijności dotyczą młodzieży i osób dorosłych, a nie dzieci, jednak na ich podstawie można wnioskować, jak powinno prowadzić się wychowanie religijne na niższych poziomach. Oddziaływania katechetyczne mają być ukierunkowane raczej na kształtowanie wrażliwości i świadomości religijnej niż na przekazywanie i reprodukowanie wiedzy religijnej (Mariański, 2010, s. 324). Istnieje przekonanie, że nauka katechezy w szkole sprzyja pogłębieniu wiedzy religijnej. Wynika to z założeń i metod, którymi przekazywane są treści i realizowane są cele na wszystkich etapach nauczania. Natomiast badania socjologiczne jednoznacznie wskazują na ignorancję religijną wśród młodzieży, a zatem można wnioskować, że masowa katechizacja w szkole nie przynosi wystarczających efektów w zakresie wiedzy religijnej (Mariański, 2010, s. 325). Pytanie, na które należy szukać odpowiedzi, to: W jaki sposób prowadzić katechezę, by nie tylko zmniejszyć

brak wiedzy religijnej wśród dzieci i młodzieży, ale także jak pomóc w rozwijaniu religijności?

Brak podstawowych doświadczeń religijnych, które w przeszłości dzieci zdobywały w domu rodzinnym, oderwanie od życia parafialnego, zmiany społeczno-kulturowe stawiają przed polskim katechetą niewątpliwie nowe wyzwania i potrzebę zmiany w podejściu do dziecka, zauważenia jego potrzeb duchowych i możliwości. Nowy kierunek katechezie nadaje Kościół poprzez opracowanie nowej *Podstawy Programowej Katechezy* (2010), która wynika z kolejnej zmiany będącej rezultatem integracji europejskiej.

3. Integracja europejska jako wyzwanie dla oświaty i źródło zmian w wychowaniu religijnym

Transformacja ustrojowa początkowo przyczyniła się do otwarcia na kraje spoza układu państw bloku wschodniego, a w konsekwencji pozwoliła na wstąpienie do Unii Europejskiej. Z punktu widzenia pedagogicznego otwarcie granic umożliwiło poznanie i zaaplikowanie alternatywnych systemów wychowawczych funkcjonujących w państwach zachodnich. Kolejne reformy oświatowe prowadzą do ujednolicenia systemu kształcenia w Polsce z obowiązującymi dyrektywami w państwach należących do Unii Europejskiej. W związku z przedmiotem naszych analiz, zajmiemy się tylko dwoma, które dotyczą bezpośrednio wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Wyzwaniem dla wychowania religijnego w związku z integracją europejską jest obniżenie wieku szkolnego i wprowadzenie nowej podstawy programowej. Jest to wyzwanie dla systemu oświaty zarówno w aspekcie materialnym, jak i funkcjonalnym. Gminy muszą bowiem zapewnić warunki materialne (odpowiednią ilość dobrze wyposażonych i dostosowanych do wieku dzieci placówek oraz środków na ich funkcjonowanie), natomiast Wydział Oświaty musi skorelować działania placówek oświatowych w ramach realizowania nowych założeń programowych.

Obniżenie wieku szkolnego oraz wprowadzenie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci pięcioletnich

ściśle wiąże się z potrzebą dostosowania wymagań programowych z zakresu wychowania religijnego oraz metod pracy z dziećmi, uwzględniających specyfikę ich uczenia się i rozwoju. W roku 2010, Episkopat Polski wydał nową *Podstawę Programową Katechezy*, która została dostosowana do wymagań obowiązujących w szkole, wynikających z przyjętych w Polsce przez system oświatowy tzw. europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (*Podstawa Programowa Katechezy*, s. 13). Kierunek zmian w polskiej katechezie został wyznaczony poprzez sformułowanie celów (wymagania ogólne) i treści (wymagania szczegółowe), które wynikają ze standardów szkolnych rozumianych jako efekty kształcenia.

Zwrócono uwagę, że dzieci w wieku przedszkolnym poznają otaczający świat i nawiązują z nim kontakt poprzez doświadczenie oraz odnajdywanie własnego miejsca w gronie rówieśników i większej społeczności (*Podstawa Programowa Katechezy*, s. 15). Cele katechetyczne ujęto w czterech kategoriach, które zmieniają swój charakter w zależności od poziomu nauczania i możliwości rozwojowych dzieci (Tabela 1).

Tabela 1. Kategorie celów katechetycznych

Cele katechetyczne dla przedszkola	Cele katechetyczne dla klas I-III szkoły podstawowej
Codzienne doświadczenia i ich interpretacja w świetle wiary	Interpretacja życia w świetle wiary
Zainteresowanie tematyką religijną	Wprowadzenie w rozumienie sakramentów Eucharystii oraz pokuty
Kontakt z Bogiem w modlitwie i liturgii	Kontakt z Bogiem w liturgii i modlitwie
Postawa społeczno-moralna	Postawa moralna

Zadaniami katechezy, wynikającymi z *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* (1998, skrót DOK) na wszystkich poziomach edukacyjnych są:

- rozwijanie poznania wiary;
- wychowanie liturgiczne;

- formacja moralna;
- wychowanie do modlitwy;
- wychowanie do życia wspólnotowego;
- wprowadzenie do misji (DOK 86-87).

Skuteczność oddziaływań katechetycznych zależy od znajomości zadań i wymagań, celów i treści katechezy, a także metod i środków dostosowanych do potrzeb i możliwości dzieci na każdym etapie edukacyjnym. Dziecko w wieku przedszkolnym uczy się w specyficzny sposób, który związany jest w głównej mierze z jego rozwojem poznawczym, sposobem myślenia, zbieraniem doświadczeń w bezpośrednim kontakcie i własną aktywnością oraz poziomem komunikowania się. Katecheza dla dzieci w wieku przedszkolnym ma przede wszystkim charakter wychowawczy i inicjacyjny. Funkcja wychowawcza polega na

rozwijaniu takich wartości ludzkich, jak: zmysł ufności, darowości, daru z siebie, prośby, radosnego uczestnictwa, które stanowią podstawę życia wiarą (Marek, 2000, s. 45).

Natomiast funkcja inicjacyjna, rozumiana jako wtajemniczenie chrześcijańskie, przebiega w dwóch etapach. W pierwszym prowadzi się dziecko w kierunku nawiązania osobowego kontaktu z Bogiem, rozbudzania jego religijności i udzielania pomocy w prawidłowym kształtowaniu obrazu Boga. W drugim etapie dziecko wprowadzane jest w życie sakramentalne i eklezjalne.

W *Podstawie Programowej Katechezy* (2010, s. 18) zapisano, że rozwijanie wiary związane jest z kształtowaniem obrazu Boga, który jest miłością, Dawcą wielorakich darów, źródłem wartości i norm. Zadaniem katechety jest tworzenie takich sytuacji, w których dziecko będzie mogło doświadczać miłości Boga, odkrywać Jego obecność, oraz wspieranie wyjaśniania codziennego doświadczenia w świetle wiary. W ramach rozwijania poznawania wiary dziecko przedszkolne wprowadzane jest w poznawanie Pisma Świętego, które jest źródłem katechezy. Zadania te mogą być realizowane w różny sposób. Z. Marek podaje, że odkrywanie tajemnicy Boga może przybierać cztery podstawowe kategorie ukazujące działanie Boga: Boga stwórcy, Boga obietnic, Boga zbawiciela i Boga obecnego pośród ludzi (Marek 1996, s. 58; Marek, 2000, s. 94). Do tych kategorii dobierane są teksty biblijne,

które proponuje się dzieciom. W założeniach teoretycznych zwraca się uwagę, że dzieci w wieku przedszkolnym, z racji możliwości poznawczych i rozwoju religijności, raczej powinny być wprowadzane w historię zbawienia poprzez Jezusa Chrystusa (w odwrotnej kolejności niż tej podanej przez Z. Marka). Konsekwencją tychże słusznych postulatów jest dobór tekstów, ukazujących dzieciom osobę Jezusa Chrystusa – Boga Wcielonego, który jest miłością.

W związku z tym charakter katechezy przedszkolnej powinien mieć raczej charakter chrystocentryczny, katecheza teocentryczna powinna być realizowana dopiero z dziećmi w wieku szkolnym, kiedy zaczynają operować pojęciami związanymi z czasem i przestrzenią.

Podobne stanowisko przyjmuje Sofia Cavalletti (2001, s. 75), która wyjaśnia, że katecheza teocentryczna wychodzi od ukazania Boga stwórcy, Boga obietnic, a następnie Boga zbawiciela i Boga Emmanuela. Jest metodą, według której przekazywane są treści objawienia zgodne z rozwojem historii zbawienia. Natomiast katecheza chrystocentryczna ukierunkowana jest na wprowadzanie w relację z Bogiem Ojcem za pośrednictwem Syna, który stał się człowiekiem. Obraz Boga kształtowany w katechezie chrystocentrycznej jest najpierw obrazem Boga obecnego i działającego z ludźmi, Boga zbawiciela, Boga, który szczególnie umiłował człowieka, którego dał nam w Jezusie. We wszystkich tych kategoriach dostrzegamy Boga miłości, którego działania ukierunkowane są na człowieka, zawierającego z nim przymierze, ale droga w obu przypadkach różni się metodą i doбором treści. Jedna skupia się na historii zbawienia i ukazywana jest w sposób chronologiczny, druga wychodzi od punktu kulminacyjnego tejże historii, od Wcielenia i ukazuje Boga w osobie Jezusa.

Ta druga metoda odpowiada możliwościom, jak i potrzebom duchowym dziecka w wieku przedszkolnym, co zostało potwierdzone w wieloletniej pracy katechetycznej z dziećmi na całym świecie w ramach Katechezy Dobrego Pasterza (Cavalletti, 2001 i 2006; Cocchini, 2009, Surma i Biel, 2011). Zwrócenie uwagi na potrzeby duchowe dziecka daje odpowiedź, w jakim kierunku powinny zmierzać oddziaływania katechetyczne, ujmujące

wymagania zapisane w *Podstawie Programowej Katechezy*, a także wyzwania współczesnego świata. Wychowanie do modlitwy, formacja moralna, a także wprowadzanie w życie sakramentalne i eklezjologiczne będzie nabierało znaczenia w momencie, kiedy dziecko pozna Boga w osobie Jezusa Chrystusa, nawiąże z Nim relację. Zarówno modlitwa, jak i przestrzeganie zasad stanowią drugi etap wychowania religijnego, bowiem jest to dawanie odpowiedzi Bogu. Pierwszym jest słuchanie Boga, który jako pierwszy wychodzi do człowieka i pozwala mu się poznać.

Kilka refleksji na zakończenie

Zmiany społeczno-kulturowe zachodzące w całym świecie stanowią wyzwanie dla szeroko rozumianej edukacji. W proponowanej obecnie koncepcji humanistycznej edukacja ma przygotować człowieka do odbioru, formułowania i rozwiązywania nowych zadań, wynikających ze zmiany położenia bądź etapu rozwoju ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości podmiotu oraz jego osobiste dążenia. Postulowane zmiany dotyczą raczej rozwijania umiejętności i sprawności aniżeli przekazu wiedzy.

Globalizacja, integracja europejska oraz transformacja ustrojowa wpłynęły na zmianę światopoglądową wielu ludzi, a także na ich postawy i zachowania, co wykazują wyniki badań socjologicznych (Marianiński, 2011). Są to w głównej mierze czynniki warunkujące proces edukacyjny, przebiegający w rodzinie, placówkach oświatowych, Kościele czy środowisku rówieśniczym. Świadomość ich występowania jest pierwszym krokiem w podjęciu odpowiednich działań, zmierzających do wychowania człowieka, który będzie umiał w sposób świadomy i umiejętny korzystać z dóbr cywilizacyjnych. Każda zmiana wywołuje w człowieku potrzebę przystosowania. Jeżeli nie można zmienić warunków zewnętrznych, adaptacja będzie polegała na ich przyjęciu i wykorzystaniu dla własnego rozwoju.

Zmian zewnętrznych, zachodzących we współczesnym świecie nie można ignorować, trzeba je wykorzystać, w taki sposób, by nie zaprzepaścić tego, co najwartościowsze w człowieku.

Literatura przedmiotu

- Bagrowicz J. (2002), *Kontekst społeczno-kulturowy i eklezjalny współczesnego wychowania religijnego*, [w:] Malewska E., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Impuls, Kraków, s. 499-514.
- Bagrowicz J. (2006), *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, UMK, Toruń.
- Cavalletti S. (2001), *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, WAM, Kraków.
- Cavalletti S. (2006), *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, WAM, Kraków.
- Cavalletti S., Gobbi G., (2006), „*Io sono il buon Pastore*”. Guida per il Catechista. I anno, Tau, Todi.
- Cocchini F. (2009), *Możliwości religijne dziecka*, [w:] Surma B. (red.), *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, Palatum, Łódź-Kraków, s. 207-213.
- Gęsiak L. (2007), *Wielokulturowość. Rola religii w dynamice zjawiska*, WAM, Kraków.
- Gołabek E. (2010), *Katecheza parafialna: kryzysy i nadzieja*, [w:] Chałupniak R. (red.), *Współczesna katecheza: kryzysy i nadzieja*, „Opolska Biblioteka Teologiczna” 119, s. 45-57.
- Kamińska K. (2005), *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Kamińska K. (2007), *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, WUŁ, Łódź.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Pallottinum, Poznań 1998.
- Kwieciński Z. (1998), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] Jaworska T., Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Impuls, Kraków, s. 37-45.
- Marek Z. (red.) (2000), *Bóg w przedszkolu i szkole*, WAM, Kraków.
- Marek Z. (1996), *Wychowywać do wiary. Zagadnienia wychowania religijnego dziecka w wieku przedszkolnym*, WAM, Kraków.
- Mariański J. (2011), *Katolicyzm polski. Ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, WAM, Kraków.

- Melosik Z. (1998), *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] Jaworska T., Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Impuls, Kraków, s. 53-65.
- Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków.
- Melosik. Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków.
- Nikitorowicz J. (2007), *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2009), *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa.
- Osewska E. (2010), *Katecheza rodzinna: kryzysy i nadzieja*, [w:] Chałupniak R. (red.), *Współczesna katecheza: kryzysy i nadzieja*, „Opolska Biblioteka Teologiczna” 119, s. 115-132.
- Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*, (2010), WAM, Kraków.
- Sorkowicz A. (2010), *Zagrożenia procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*, [w:] Kocurek D. (red.), *Rodzina i szkoła wobec realiów i wyzwań XXI wieku*, Wyd. UŚ, Cieszyn-Katowice-Kraków, s. 67-83.
- Surma B. (2010a), *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 1-2, s. 24-34.
- Surma B. (2010b), *Jak rozmawiać z dzieckiem o Bogu? Kilka słów o programie i metodzie Katechezy Dobrego Pasterza*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSF-P IGNATIANUM w Krakowie”, Kraków, s. 13-37.
- Surma B., Biel K. (2011), *Ja jestem dobrym Pasterzem. Przewodnik metodyczny do katechezy Dobrego Pasterza dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia*, Palatum, Łódź.
- Szymik J. (2008), *Teologia. Rozmowa o Bogu i człowieku*, KUL, Lublin.

Krystyna Zabawa

Edukacja religijna we współczesnych książkach dla dzieci

Wprowadzenie

Wątki religijne były obecne w literaturze dziecięcej od jej początków. Wierszyki i opowiadania przybliżały dzieciom historie biblijne oraz podstawowe prawdy wiary, uczyły wartości chrześcijańskich i cnót kardynalnych: wiary, nadziei, miłości. Baśnie, podania i legendy pełne były wątków, dotyczących *sacrum*. Ukazywały przypadki Boskiej interwencji w codziennym życiu dzieci i dorosłych. Często bohaterami literackimi stawały się postaci świętych, aniołów, Matka Boska i sam Pan Jezus. Oczywiście, w kulturze europejskiej edukacja religijna była *de facto* edukacją judeochrześcijańską. W języku polskim od XIX wieku powstawały zarówno utwory wprowadzające dzieci w religię i kulturę chrześcijańską, jak i żydowską. Na temat tych ostatnich wciąż mało wiadomo, niewielu badaczy się nią interesuje. W swoim artykule skupię się też przede wszystkim na tekstach wyrastających z religii chrześcijańskiej (przede wszystkim katolickiej), wydanych w ostatnim dwudziestolecu w Polsce.

Sytuacja książki religijnej i poruszającej tematykę religijną w naszym kraju uległa drastycznej zmianie po II wojnie światowej (a dokładniej 1948 roku). Próby wprowadzenia ustroju komunistycznego nie zgadzały się z szerzeniem wśród najmłodszych tzw. „światopoglądu religijnego”. Skazane na zapomnienie i często dosłownie na zniszczenie zostały liczne utwory dla dzieci okresu międzywojennego, np. pióra Zofii Kossak-Szczuckiej, chętnie odwołujące się do wartości i motywów religijnych. Cenzura niemal

uniemożliwiała wydawanie współczesnych tekstów o tematyce religijnej. Dostępne pozostały jedynie marnej jakości edytorskiej katechizmy i nieliczne, wydawane przez PAX i małe wydawnictwa kościelne, książki. Okres PRL-u to „biała plama” na mapie dziecięcej (i nie tylko) literatury chrześcijańskiej. Kwestia ta pozostaje zresztą do zbadania. Jednak w większości katolickie i przywiązane do wiary przodków społeczeństwo radziło sobie jakoś także w zakresie edukacji religijnej w książkach dla najmłodszych.

Rok 1989 był przełomem także na rynku książki religijnej. Wydawnictwa, specjalizujące się w wydawaniu takiej literatury, powstawały i powstają nadal jak grzyby po deszczu (wystarczy policzyć stoiska katolickie na targach książki). Na początku zwłaszcza, tytuł odwołujący się do religii mógł liczyć na sukces marketingowy, nawet jeśli nie prezentował wysokiego poziomu edytorskiego i artystycznego. Do tej pory pokutuje twierdzenie, że religijna książka dla najmłodszych to kicz zarówno w warstwie literackiej, jak i plastycznej oraz maksymalnie uproszczony (żeby nie napisać prostacki i infantylny) obraz świata (zob. M. Cackowska, M.A. Patalon, 2010/1011). Tymczasem nie brak już na naszym rynku pozycji udanych i pogłębionych. Na nich chcę się skupić w niniejszym artykule.

1. Opowieści biblijne

Jednym z najobszerniejszych działów na półkach z religijnymi książkami dla dzieci są tzw. „Biblie” dla najmłodszych. Z premedytacją umieszczam słowo „Biblia” w cudzysłowie, bo większość prezentowanych w księgarniach publikacji nie powinno, w moim przekonaniu, posługiwać się nazwą zarezerwowaną dla Pisma Świętego w jego integralnym kształcie. Obrazy i pojęcia ukształtowane w dzieciństwie często pozostają w człowieku na całe życie. Podobnie jak nieprawdziwa wizja „Bozi” z dziecięcego pokoju wkrótce przestaje się sprawdzać, tak sposób potraktowania Biblii jako jeszcze jednej książeczki obrazkowej nie rokuje dobrze na przyszłość. Dziecięce skojarzenia mogą utrudnić, jeśli nie uniemożliwić, kontakt ze Słowem Boga, które ma moc, jest jak „miecz obosieczny” i wzywa do osobistej relacji. Nie jest

zbiorem mniej lub bardziej uroczych czy strasznych historyjek, do złudzenia przypominających wszystkie inne bajeczki. A tak właśnie przedstawia się Biblię w większości ilustrowanych publikacji dla dzieci.

Szkoda, że nawet tworzone, konsultowane przez specjalistów i nagradzane pozycje, nie rezygnują z tytułu „Biblia” (np. *Biblia dla maluchów* ks. W. Chrostowskiego, 1998). Wystarczałoby przecież poprzestać na mniej kontrowersyjnych „Opowieściach...” czy „Historiach biblijnych”, nie sugerując małemu odbiorcy, że ma przed sobą Biblię. Przykładem może być, także nagradzana, książka biskupa Antoniego Długosza zatytułowana *Dobry Bóg mówi do nas*. W podtytule pojawia się, co prawda, *Pismo Święte dla dzieci*, ale wydrukowane mniejszą czcionką nie rzuca się tak w oczy. Co więcej, teksty w tym wydawnictwie są istotnie mocno oparte na tekście biblijnym, czego nie da się powiedzieć o wielu innych dziecięcych „Bibliach”.

Pozycją wzorcową w kategorii adaptacji biblijnych, przeznaczoną dla dzieci starszych, pozostaje wydana po raz pierwszy w 1985 roku *Książka nad książkami* Anny Kamieńskiej. Skupia się ona wyłącznie na Starym Testamencie i jest rzadkim współcześnie przykładem zaufania Słowu. To Ono jest najważniejsze i dziecko może się o tym przekonać. Autorka kierunkuje umiejętnie odbiór swojego tekstu we wstępie, pisząc o specyfice Biblii – tej jedynej, najważniejszej dla Żydów i chrześcijan Księgi:

...język, jakim napisana jest Biblia, brzmi jeszcze dla dzisiejszych ludzi jak wielka poezja. Jest w niej tak jak w wielkiej poezji spójne razem słowo i milczenie. Jest prawda rzeczy głęboko przeżytych, przecierpianych przez całe pokolenia. Jest tu zawarte doświadczenie całych narodów i doświadczenie ludzi. (...)

Długo, długo Biblia powstawała. Jest głęboka i niewyczerpana jak morze. Długo też trzeba ją czytać, długo z nią przebywać, aby nauczyć się ją odczytywać i rozumieć, aby Księga otworzyła się przed nami naprawdę. Nieraz nie wystarcza na to ludziom całego życia, bo całe życie poświęcają na czytanie tej jednej Księgi (A. Kamieńska, 2001, s. 7)

Kamieńska zamieszcza w *Książce nad książkami* fragmenty tłumaczeń z Pisma Świętego, pozwalając w ten sposób młodemu czytelnikowi, zasmakować w nieuproszczonym, autentycznym

(o ile tak można nazwać tłumaczenie) tekście biblijnym. Podobnie zresztą postępują coraz częściej inni autorzy dziecięcych adaptacji.

Interesującą propozycją popularyzacji Biblii wśród najmłodszych jest seria autorstwa Anny Kaszuby-Dębskiej (WAM, Kraków 2002, 2003, 2005), na którą składają się trzy opowieści ze Starego Testamentu (*Pan Bóg, Adam i Ewa; Arka Noego; Wieża Babel*) i jedna z Nowego (*Opowieść o drzewie figowym, czyli jak nauczyć się cierpliwości*). Są to nowocześnie i pięknie wydane, modne ostatnio książki autorskie, w których jedna osoba tworzy zarówno tekst, jak i ilustracje, uzyskując spójną całość, opartą na dialogu i dopełnianiu się warstwy plastycznej i literackiej. Kaszuba-Dębska świadomie komponuje rozkładówkę, operując nie tylko niezwykle barwną, poetycką ilustracją, ale także rozmieszczeniem tekstu, kolorem i rozmiarem czcionki oraz, oczywiście, słowem. Wykorzystuje cytaty biblijne, jej język jest prosty, ale nierezygnujący z lekkiego uwznioślenia, ledwie wyczuwalnego archaizmu i literackości (np. kłopotać się, uczynić, rozkoszować się). Niewiele tu, przeważających w innych adaptacjach dla dzieci, kolokwializmów i wyrazów slangowych. Autorka dba o kontakt z małym odbiorcą w inny sposób, nasycając tekst i obraz emocjami, a także pokazując, jak historie biblijne wkraczają w życie współczesnego człowieka, również dziecka. Na przykład, zakończenie książki *Pan Bóg, Adam i Ewa* brzmi: „Wszyscy byli potomkami Adama i Ewy. I Ty i ja też”. Seria Anny Kaszuby-Dębskiej oprócz niewątpliwej funkcji edukacyjnej, posiada najważniejszą dla literatury pięknej funkcję estetyczną. Jej wartości artystyczne sprawiają, że staje się doskonałą propozycją wielostronnie oddziałującej książki dla dziecka. Treści religijne są przekazane w sposób piękny, radosny, nie nadmiernie dydaktyczny, przekonujący i przemawiający do odbiorcy.

Odrębnym zagadnieniem jest przedstawianie historii zaczerpniętych z Pisma Świętego w formie komiksu. Ta praktyka ma już pewną historię w Polsce. Opisując ją Magdalena Olejniczak zaczyna swój artykuł od wzmianki o ambitnym przedsięwzięciu Józefa Krzyżanowskiego i Jerzego Wróblewskiego z początku lat 90. XX wieku (zob. M. Olejniczak, 2002). Ich komiksy były

przeznaczone raczej dla młodzieży niż dzieci. Autorzy postarali się o konsultację biblisty. Od tamtej pory powstają nowe, niekoniecznie z takim pietyzmem traktowane książki. W 2003 roku wydawnictwo Znak zaproponowało odbiorcom trzy pozycje autorstwa Andy'ego Robba pod wspólnym tytułem *Bombowa Biblia*. Kolejne tomiki – *Przedpotopowe początki*, *Hebrajski harmider*, *Jedyny taki jedynak* – prezentowały historie ze Starego i Nowego Testamentu w humorystyczny sposób, bawiąc się zarówno obrazem, jak i słowem (np. na jednej z okładek, związany na ołtarzu Izaak zwraca się do swojego ojca Abrahama: „Tato, jestem trochę skrępowany tą sytuacją”). Lekkie traktowanie tematu sugerują już tytuły części wstępnej i końcowej: „wstępik” i „podsumowano”. Trzeba przyznać, że autor zadbał o obecność fragmentów Biblii, tytułując rodzaj aneksu: *Świeże porcje Pisma świętego (mniam!)*. Propozycja ta została zauważona przez prasę codzienną, budząc dyskusje (zob. np. R. Radłowska, *Czy „Bombowa” jest bombowa?*, „Gazeta Wyborcza”, Kraków, 26.09.2003. Autorka pisze m.in.: „Znawcom literatury i katechetom nie podoba się jej język ani niesmaczne dowcipy”). W tym samym wydaniu gazety znajduje się rozmowa na temat tego biblijnego komiksu z Wojciechem Bonowiczem i ks. Grzegorzem Rysiem). Opinie, także na forach internetowych, były skrajne – od zachwytu po głosy całkowitego potępienia. Tych ostatnich było więcej, co być może spowodowało, że wydawca nie zdecydował się na kolejne wydania serii.

Magdalena Olejniczak w swoim artykule (napisanym przed wydaniem omawianej powyżej serii w „Znaku”) pisze:

Upraszczając problematykę tych dzieł [m.in. *Biblii*, KZ], komiksy w pewnym stopniu odzierają je z wartości symbolicznych, kulturowych i estetycznych [można jeszcze dodać – religijnych, KZ], prowadzą więc do zniekształcenia zarówno samego dzieła artystycznego, jak i obniżenia jego rangi kulturotwórczej.

Równocześnie jednak zauważa:

Być może ciesząca się ogromną popularnością wśród młodych czytelników, nie tylko na Zachodzie, ale i w Polsce, forma komiksu, okaże się jedną z bardziej preferowanych dróg docierania przekazu biblijnego do młodego odbiorcy (M. Olejniczak, 2002, s. 223).

Przed takim dylematem stają współcześni rodzice, katecheci, nauczyciele. Powinni sobie oni zadać pytanie, na ile w tym przypadku „cel uświęca środki”, a może przede wszystkim – co jest tym celem: czy tylko lub przede wszystkim zaznajomienie dzieci z biblijnymi postaciami i wątkami, czy też pozwolenie im na posmakowanie *sacrum* w Słowie, na zmierzenie się z niełatwym, ale przecież od wieków „działającym” i inspirującym tekstem? Wskazówką, być może, okażą się dla wychowawców i podsuwających dzieciom książki dorosłych słowa noblisty – Isaaca Bashevisa Singera, zapisane w jego *Opowiadaniach dla dzieci* (skądinąd także wspinałym zbiorze opowieści o Bogu i ludziach, o sile wiary, nadziei i miłości):

Chociaż bardzo lubię ilustracje w książkach dla dzieci i uważam, że w wielu wypadkach są bardzo korzystnym dodatkiem do tekstu, to jednak nadal sądzę, iż p o t ě g a s ł o w a jest najlepszym środkiem oddziaływania na umysły i serca młodych czytelników. Większość książek, które czytałem jako chłopiec nie miała ilustracji. Odnosi się to również, co jest chyba dość oczywiste, do o p o w i e ś c i b i b l i j n y c h, którymi się zaczytywałem. (...) Wciąż wierzę, że na początku był L o g o s – m o c s ł o w a (I.B. Singer, 2005, s. 5-6)

O. Leon Knabit – benedyktyn, pracujący z dziećmi przedшкоlnymi – także zachęca:

Nie bójmy się czytać dzieciom Pismo Święte w oryginalnej postaci. (...) Jeżeli wprowadzimy dzieci własnymi słowami w temat danej przypowieści, wyjaśnimy trudne słowa i przybliżymy niektóre elementy rzeczywistości, niepotrzebne okażą się adaptacje i uproszczenia. Dzieci odczytują więcej, niż myślimy. Czytanie może być wspólnym poszukiwaniem ukrytego sensu. Dzieci mogą nam, dorosłym, pomóc w odkrywaniu tego sensu (2006, s. 5).

2. Opowieści o świętych i aniołach

Drugim, bogatym działem książek dla dzieci jest swoista dziecięca hagiografia – opowieści o świętych. Autorzy wybierają na ogół te postaci, które mogą stać się szczególnie bliskie małemu człowiekowi. Oczywiście, narzuca się w tym kontekście zwłaszcza św. Mikołaj, współcześnie w większości publikacji

i w środkach masowego przekazu zlaicyzowany. Z trudem jedynie można w grubym krasnalu z supermarketu rozpoznać chrześcijański pierwowzór. Tym bardziej cenne są wszelkie inicjatywy przywrócenia jego zagubionych atrybutów i pierwotnego charakteru. Jedną z takich wyróżniających się pozycji jest książka pióra Jarosława Mikołajewskiego, z sugestywnymi, o dużych walorach artystycznych ilustracjami Doroty Łoskot-Cichockiej oraz przedmową Janiny Ochojskiej (*Święty Mikołaj*, wyd. Muchomor, Warszawa 2003). Poetycka, bardzo emocjonalna i wzruszająca opowieść o miłosiernym biskupie z wplecionym fragmentem Ewangelii wg św. Mateusza („Kiedy więc dajesz jałmużnę, nie trąb przed sobą (...) niech nie wie lewa twoja ręka, co czyni prawa...”) przechodzi płynnie w krótką, przystępnie napisaną notkę biograficzną. Kończy się natomiast akcentem współczesnym, podsumowującym istotę działalności świętego i wzywającym czytelnika do pomocy („trzeba się nad tym zastanowić. Koniecznie. Nie tylko przy okazji Bożego Narodzenia”). Opisywana książka Mikołajewskiego ukazała się w serii obok równie udanych portretów św. Franciszka i św. Faustyny (autorstwa kolejno Anny Tyczyńskiej-Skowrońskiej i Krzysztofa J. Kopcińskiego, ze wstępem kard. Franciszka Macharskiego). Trzeba podkreślić walory artystyczne tej serii oraz jej wartości edukacyjne – szeroko rozumiane. Przekazywane są bowiem dzieciom nie tylko treści religijne, ale też służące wychowaniu ekologicznemu czy do życia w społeczeństwie, można je włączyć w edukację historyczną oraz uznać za pomoc w wychowaniu przez sztukę.

Podobnie wartościowy jest niedawno zaczęty cykl Wydawnictwa Święty Wojciech pt. *Święci uśmiechnięci*. Tworzy go Eliza Piotrowska – pisarka i ilustratorka, nagradzana za twórczość dla dzieci, z wykształcenia historyk sztuki. Jej radosne, autorskie książki, poświęcone postaciom św. Jana Bosko i św. Urszuli Ledóchowskiej, są pisane wierszem i korzystają ze sprawdzonego wzorca zaczynania opowieści od nie zawsze „grzecznego” dzieciństwa bohaterów. Jaś i Ula stają się postaciami bliskimi dzisiejszym kilkulatkom. Łatwo się z nimi utożsamić, a zatem i przejąć wartościami, które dla nich stają się najważniejsze w życiu. Sama autorka przyznaje, że chciała

przekazać młodym odbiorcom to, co dla niej samej jest najważniejszą cechą człowieka wierzącego: „pogodną pokorę”, która

wiąże się z miłością (...), jest fundamentem wybaczenia, wewnętrznego spokoju, ale i radości (E. Piotrowska, 2010/2011).

Pisząc o dziecięcej hagiografii, nie sposób pominąć utworów bardzo płodnej krakowskiej pisarki – Ewy Stadtmüller. Ta autorka „ponad stu książeczek” (jak pisze na swojej stronie internetowej: www.ewabaj.strefa.pl) napisała także sporo opowieści o świętych (zarówno wierszem, jak i prozą). Postaci jest tak dużo, że trudno je wymienić. Oryginalnością formy literackiej wyróżnia się seria sześciu książeczek, wydanych przez Edycję Świętego Pawła pt. *Korowód świętych*. Zawierają one krótkie zagadki, w odgadnięciu których pomagają realistyczne ilustracje Kazimierza Wasilewskiego. Dziecko może w ten sposób poznać popularny wizerunek i atrybuty przypisywane świętym – od Matki Boskiej i Jana Chrzciciela po Ojca Pio czy bł. Jana Beyzyma. Inny gatunek literacki służy autorce do przedstawienia wielu bohaterów w cyklu wydawnictwa espe *Legendy chrześcijańskie*. Nawiązujące do szczególnie popularnych w średniowieczu żywotów świętych, podejmujące często te same wątki (np. *Chusta świętej Weroniki*, *Płaszcz świętego Marcina*, *Niosący Chrystusa*) opowieści są napisane żywo, z dużym udziałem dialogów, próbami oddania przeżyć głównych bohaterów. Zakończenie jest wyrazistą pointą, która może stanowić punkt wyjścia do refleksji czy rozmowy z dzieckiem. Kolejnym pomysłem krakowskiej pisarki na przybliżenie dzieciom sylwetek osób kanonizowanych, beatyfikowanych i kandydujących do tego grona jest... przeprowadzenie z nimi wywiadów. Pytania zadaje, mający dostęp do nieba, Promyk. W ten sposób powstała seria *Którędy do nieba* wydawnictwa espe.

Ewa Stadtmüller jest także autorką książki na temat szczególnie ostatnio popularnego, nie tylko wśród piszących dla dzieci, błogosławionego – Jana Pawła II (*Z Wadowic do nieba. Opowieść o Janie Pawle II nie tylko dla przedszkolaków*; pisane wierszem). Utwory dla najmłodszych, dotyczące polskiego papieża, zajmują już dość długą półkę. Ze względu na pomysł i wartość artystyczną można wyróżnić kilka pozycji. Wspaniale zilustrowana, pełna humoru jest opowieść dla dzieci w wieku przedszkolnym

i wczesnoszkolnym Justyny Kiliańczyk-Zięby *Za rękę z papieżem*. Jej bohater to zarazem narrator – mały Karol z Wadowic, nieustannie porównywany do swego wielkiego imiennika. Z jego perspektywy Ojciec święty to dawny znajomy babci, lubiący kiedyś grać w piłkę, pochwalający (w przeciwieństwie do innych dorosłych) łażenie po drzewach... Lektura książki dostarcza dużo radości, uśmiechu, ale i wzruszenia. Cenna jest możliwość równoległego czytania tekstu i warstwy graficznej, która może stanowić inspirację do własnej dziecięcej twórczości. Nowoczesną, multimedialną formą wyróżnia się też propozycja tej samej autorki oraz spółki małżeńskiej – Anny Kaszuby-Dębskiej i Łukasza Dębskiego pt. *Felicjanek 10*. To książka z dołączonym filmem o kamienicy, w której przed wojną u państwa Kydryńskich mieszkał Karol Wojtyła. Także w płyty, tym razem audio, zaopatrzona jest dylogia Joanny Krzyżanek, oferująca najwięcej informacji, o największych walorach edukacyjnych, nierezygnująca jednak z funkcji estetycznej i ludycznej: *Jan Paweł II, czyli jak Karolek został papieżem i O tym jak Jan Paweł II kilkadziesiąt razy okrążył kulę ziemską* (Wyd. Diecezjalne Sandomierz).

Osobną kategorię książeczek dla dzieci stanowią opowieści o aniołach. Jest to temat, cieszący się ostatnio dużą popularnością wśród badaczy, dlatego nie wymaga tu obszerniejszego omówienia. Zainteresowanych tematem odsyłam do monumentalnego, trzytomowego wydawnictwa zbiorowego pod redakcją Jolanty Ługowskiej *Anioł w literaturze i w kulturze* (Wrocław 2004, 2005, 2006). Motyw anioła w dziecięcych książkach z obrazkami śledzi Alicja Baluch, dochodząc do wniosku, że

droga anioła opiekuna wiedzie od konwencjonalnych do coraz głębszych wymiarów ludzkiej psychiki (...). A anioł właśnie rozświećła mroki, no bo sam jest światłem (A. Baluch, 2008, s. 115).

Anita Wolanin natomiast w swoim przeglądzie „anielskich” tekstów dla najmłodszych przywołuje tytuły książek ks. Jana Twardowskiego, Ewy Stadtmüller, Marcina Przewoźniaka, ks. Malińskiego (do jego twórczości wróć, pisząc o bajkach). Wspólnym rysem książkowych aniołów jest zbliżenie ich wizerunku do postaci dziecka, co widać wyraźnie na wielu, czasem zdecydowanie zbyt infantylnych obrazkach. Wydaje się, że warto szukać

takich pozycji, w których anioł występuje w swych biblijnych funkcjach: Bożego posłańca i opiekuna człowieka. Jest postacią traktowaną poważnie, a nie tylko jako tradycyjny sztafaż.

3. Opowieści o świętach

Ważnym elementem edukacji religijnej jest wprowadzenie dziecka w rytm roku liturgicznego, ukazanie mu sensu, symboliki i głębokich treści dni świątecznych. Nie brakuje na rynku pozycji poświęconych największym świętom chrześcijańskim: Wielkanocy, a zwłaszcza Bożemu Narodzeniu. To ostatnie święto jest zresztą coraz bardziej zagrożone przez model laicki, polegający w najlepszym razie na przywiązaniu do malowniczych tradycji, bez żadnego religijnego przesłania, a w najgorszym – na sprzątaniu, zakupach i prezentach. Inne natomiast, ważne dni roku liturgicznego, rzadko są prezentowane dzieciom w formie dojrzałej pod względem merytorycznym i artystycznym.

W tym kontekście dobrze pomyślana i zrealizowana seria Wydawnictwa WAM *Dzieci odkrywają* trafia w lukę na rynku. Siedem książek stworzonych przez Andrzeja Sochackiego (tekst) i Justynę Kamykowską (ilustracje) przedstawia kolejne święta w życiu rodzeństwa – starszej Gosi i młodszego Grzesia. Całostronicowe ilustracje świetnie przedstawiają nastrój, atmosferę, zwyczaje, a także wydarzenia biblijne, których pamiątką są opisywane dni. Narracja plastyczna, pełna szczegółów nadaje się na przedmiot niejednokrotnej „lektury” dla najmłodszych. Natomiast tekst – z satysfakcją i pożytkiem może być czytany przez dorosłych pośredników. Postaci dzieci nie są jednowymiarowe, mają swoje wady i zalety, można się zainteresować ich losami, zaprzyjaźnić i utożsamić. Wraz z rodzicami prowadzą zwykłe codzienne życie, w które wplatają nowe zajęcia związane z kolejnymi świętami: adwentem, Wigilią, uroczystością Trzech Króli, Wielkim Pościem, Wielkanocą, Zesłaniem Ducha Świętego i Bożym Ciałem.

Ważną i wyróżniającą się pozycją wśród książek „świątecznych” jest multimedialne wydawnictwo autorstwa doktora filozofii i teologa Marka Kity oraz ilustratorki Doroty Łoskot-Cichockiej *Wszyscy na Ciebie czekamy*. Oprócz klasycznej książki to także plansza z szopką i figurkami do wycinania i naklejania oraz płyta

CD z profesjonalnie wykonanymi tradycyjnymi pieśniami adwentowymi. Dzięki tym dodatkom propozycję nowego Wydawnictwa Sykomora można uznać za książkę familijną, nie tylko dla dzieci. Obok typowych funkcji książki dziecięcej, spełnia ona rolę jednoczącą rodzinę wokół ważnego dla wszystkich wydarzenia. Edukacja religijna skierowana jest tu nie tylko do najmłodszych, ale w równej mierze do młodzieży i dorosłych.

Podobnie można potraktować jedną z wielu pozycji literatury pięknej, traktującą o świętach Bożego Narodzenia, a właściwie o przygotowaniu do nich, o podróży, którą każdy powinien odbyć do Betlejemskiego żłóbka. *Tajemnica Bożego Narodzenia* znanego norweskiego pisarza Josteina Gaardera angażuje równie mocno czytelników w każdym wieku, oddziałując na emocje, dając sporą porcję wiedzy historycznej i ucząc wrażliwości. Dwadzieścia cztery dni, od 1 grudnia do Wigilii, bohaterowie opowieści – mała dziewczynka Elisabet i anioł Efiriel – wędrują z Norwegii do Betlejem. Ich przygody przeżywa też chłopiec – Joachim, który dostał niezwykle kalendarz adwentowy. Wraz z odsłonięciem kolejnego obrazka, bohater (a wraz z nim czytelnik), dowiaduje się czegoś nowego o niezwyklej podróży i postaciach, biorących w niej udział. Wszyscy wędrują nie tylko w przestrzeni, ale i w czasie, aby ostatecznie pochylić się nad Tajemnicą w środku świata, w środku historii, w środku nocy, kiedy:

Staje się. Staje się w stajni w Betlejem. (...) spotyka się niebo z ziemią. Dziecko jest iskrą ogromnego niebieskiego ogniska.

Oto cud. Cud, który zdarza się za każdym razem, ilekroć rodzi się człowiek. Tak to już jest, gdy świat stwarza się na nowo. (...) Narodziło się dzieciątko Jezus. (...) Pojawiło się na naszej biednej ziemi (J. Gaarder, 2007, s. 230).

Przypadek książki Gaardera pozwala na szerszą refleksję, że warto włączyć także w edukację religijną dobre i wartościowe pozycje z literatury pięknej, niekoniecznie kojarzone z tzw. książką religijną, ale ukazujące problemy moralne, wartości i świat przedstawiony niepozbawiony perspektywy eschatologicznej. Do światowej klasyki utworów Bożonarodzeniowych (niekoniecznie tylko dziecięcych) zaliczyć można *Dziadka do orzechów* E.T.A. Hoffmana, *Opowieść wigilijną* Ch. Dickensa, a ze współczesnych – książkę nie

tak oczywistą, ale wyraźnie wpisaną w okres oczekiwania i grudniowych świąt – *Oskara i Panią Różę* E.E. Schmitta (inne wartościowe pozycje literackie zob. J. Papuzińska, 1998). Na polskim rynku książki dziecięcej ukazał się też rodzaj antologii współczesnych opowiadań o tematyce świątecznej pióra najlepszych rodzimych autorów: m.in. Grzegorza Kasdepke, Anny Onichimowskiej, Wandy Chotomskiej, Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, Barbary Gawryluk i Barbary Stenki. Wybór nosi tytuł *Opowiadania wigilijne. Pod choinkę od polskich pisarzy* (wyd. Literatura, Łódź 2007). Poruszane tu problemy celebracji świąt w trudnej współczesnej rzeczywistości jak najbardziej nadają się do rozmów z dziećmi, wpisanych w projekt wychowania – także religijnego. Wydaje się, że książki, które nie są nastawione wprost na edukację religijną, mogą – m.in. dzięki swojej wartości artystycznej – odegrać w niej nawet większą rolę. Dziecko łatwiej i chętniej przyjmuje prawdy wiary i wartości, ukazywane nie w izolacji, ale w powiązaniu ze zwykłym codziennym życiem, z przygodami bohaterów literackich. Jak podkreślają badacze i znawcy tematu, także wychowania religijnego nie można traktować w oderwaniu od całego procesu wychowania (Z. Marek, 1994, s. 98; M. Madej-Babula, 2007). Literatura piękna świetnie spełnia tu funkcję integrującą.

4. Opowieści o wierze

Wiele książek dla dzieci powstawało i powstaje w celu przekazania najmłodszym podstawowych prawd wiary. Tę grupę można by także nazwać książkami katechetycznymi. Czasem zresztą są wprost rodzajem zapisu realnie prowadzonej przez autora katechezy. Mistrzem tej formy był, zmarły w 2006 roku, ks. Jan Twardowski. Jego tomiki *Zeszyt w kratkę* (po raz pierwszy wydany w 1973) oraz *Patyki i patyczki* (1988) pozostają wzorem do naśladowania. Krótkie, często okraszone humorem, ale też niosące z sobą duży ładunek wzruszenia opowiadania przemawiają nie tylko do dziecięcego serca i umysłu. Odwoływanie się do własnych doświadczeń, wspomnień z dzieciństwa, historii już kapłańskich spotkań z najmłodszymi (często chorymi, a nawet umierającymi) nadaje słowom autora rys dokumentu, uwiarygodnia prawdy, o których w ten sposób pisze. Trudno

oprzeć się wrażeniu, że w swojej pisanej katechezie ks. Twardowski, podobnie jak w wierszach, przyjmuje postawę świadka, najbardziej przecież skuteczną przy przekazywaniu wiary. Narrator opowiadań nie wypowiada się *ex cathedra*, jako nauczyciel, ale jako uczestnik tej samej rzeczywistości religijnej. Parafrazując tekst znanego wiersza *wyjaśnienie* [incipit: „Nie przyszedłem pana nawracać...”], ksiądz-poeta nie wlewa dzieciom „do ucha świętej teologii łyżeczką”, ale powierza im swój sekret: „wierzę Panu Bogu jak dziecko”. Systematyczna katecheza, zaczynająca się od wyjaśnienia ważności znaku krzyża (w *Zeszycie w kratkę*), wpisuje wszystkie sprawy wiary w codzienność małego odbiorcy. Bierze pod uwagę jego wrażliwość, sposób patrzenia na świat, ulubione czynności, czerpie z dziecięcego folkloru. Rozważania Drogi Krzyżowej, napisane dla dzieci przez księdza Twardowskiego, warto polecić katechetom, wychowawcom i rodzicom, odczuwającym trudności w przekazywaniu trudnej dla niejednego dorosłego tajemnicy Krzyża (*Czternaście przystanków smutnych przed jednym wesołym* w tomie *Zeszyt w kratkę*).

Bardzo ciekawą, pięknie i nowocześnie wydaną pozycją z działu „opowieści o wierze” jest książka, będąca zapisem spotkań benedyktyna o. Leona Knabita z pięcio- i sześciolatkami z przedszkola w Tyńcu. (Na tym samym pomysłe – zapisu spotkań księdza z dziećmi – oparta jest książka ks. J. Tischnera [2010], *Rozmowy z dziećmi. Kazania niecodzienne*, oprac. W. Bonowicz, Wydawnictwo Znak, Kraków.) Autorzy skupili się

na kilku przypowieściach, które przybliżają nam tajemnicę Królestwa Bożego (2006, s. 5).

Szata graficzna książki, oparta na zdjęciach, ilustracjach, kolażach, operowaniu kolorem, a także na doborze czcionki i przemyślanym rozmieszczeniu tekstu, ułatwia czytanie wspólne z najmłodszymi odbiorcami. Zarówno warstwa plastyczna, jak i literacka (dialogi z dziećmi, oddające dynamikę prawdziwej rozmowy; fragmenty Biblii; fragmenty piosenek; *Słowo do Rodziców*) uczy myślenia, pobudza emocje i wyobraźnię, prowadzi do własnej twórczości i refleksji. Malowanie, wspólne wyrabianie ciasta i pieczenie chleba pozwala na uruchomienie innych zmysłów (oprócz słuchu i wzroku), przyczyniając się do lepszego

zapamiętania i uwewnętrznienia przekazywanych treści. Książka powstała na podstawie opisu doświadczeń Sofii Cavalletti (2001).

Ojciec Leon jest autorem jeszcze dwu podobnych, bestsellerych książek: *Czy Pan Bóg ma rudego kota? Przewodnik po wierze dla najmłodszych* i – wraz z Justyną Kiliańczyk-Ziębą *Dla dzieci o Mszy świętej*. Oba wydawnictwa także spełniają wysokie wymagania dziecięcego odbiorcy i wyróżniają się wartościami artystycznymi ilustracji. Ich walor edukacyjny jest bezsporny.

Wiele książek odwołuje się do typowej formy katechizmu, składającego się z pytań i odpowiedzi. Autorzy przy tym chętnie posługują się prawdziwymi, nieraz zaskakującymi (jak w cytowanej w poprzednim akapicie książce o. Leona) pytaniami najmłodszych. Jedną z godnych polecenia tego typu pozycji, w sposób systematyczny traktującej kwestie religii katolickiej, jest *99 pytań i odpowiedzi. Wokół wiary* Julii Knop (2008, przeł. E. Panek, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce). Tematyka skupiona jest wokół pięciu podstawowych zagadnień: Biblii, wiary, kościoła (rozumianego zarówno jako budynek, jak i wspólnota wierzących), Mszy świętej, roku kościelnego. Pytania są podstawowe i „poważne”, typowe dla katechizmu, ale i „dziecięce”, np. „Czy w kościele straszysz?”, „Czy psy idą do nieba?”, „Jak szybko jeździ papamobile?”. W odpowiedziach częste są zwroty do adresata (znajdziesz, przeczytasz), a także formy pierwszej osoby liczby mnogiej (wspominamy, obchodzimy), podkreślające poczucie wspólnoty w wierze. Książkę wzbogacają i urozmaicają, umieszczone w zielonych ramkach, ciekawostki („Czy wiedziałeś...”). W zrozumieniu treści pomagają rysunki. Włączone zostały w tekst najważniejsze modlitwy (zamieszczone także na końcu książki).

W ostatnich latach pojawia się coraz więcej wydawnictw w formie katechizmu, mogących służyć edukacji religijnej dzieci. Są one coraz bardziej atrakcyjne, nie odbiegają poziomem edytorskim od bogatej oferty popularno-naukowej dla najmłodszych. Warto pamiętać przy tym, że – jak piszą autorzy tynieckich katechez – powinny one

być jedynie pretekstem do osobistej rozmowy z dzieckiem, do wspólnego odkrywania skarbu, jakim jest Ewangelia (*Ojciec Leon...* 2006, s. 7)

oraz szerzej – wiara.

5. Bajki

Lata 80. XX w. nie były bogate w piśmiennictwo religijne. Wtedy właśnie zaistniał fenomen bajkopisarstwa ks. Mieczysława Malińskiego. Wydawane na makulaturowym papierze, drukowane jak najoszczędniej, niewielką czcionką z minimalną interlinią *Opowiadania o nadziei* (1982; w wersji poszerzonej *Bajki nie tylko dla dorosłych*, 1985) wkrótce „oderwały się” od swego autora, stając się kluczowym elementem kazań, oazowych opowieści, rekolekcyjnych rozważań. Autor sięgał po znane wątki baśniowe i legendarne, a nawet filmowe (jak w nawiązującym do filmu Chaplina *Kuternodze*), nadając im własny kształt i formę nieśpiesznej, medytacyjnej prozy, zakończonej morałem lub otwartej na własną refleksję. Jego bajki swoją popularność zawdzięczały zarówno pięknemu językowi i wypracowanemu stylowi, jak i zapewne temu, że mówiły o wartościach, których tak bardzo brakowało człowiekowi schyłku XX wieku: o wierze, nadziei, miłości, pięknie. W XXI w. ks. Malińskiego jako bajkopisarza przypominało wydawnictwo Znak (*A może to było tak...*, 2001; *O diabełku, który odważył się śmiać*, 2002; *O aniołku, który chciał nawrócić piekło*, 2003). Książki, wydane w formacie A4 na kredowym papierze z całostronicowymi, kolorowymi ilustracjami Anny Kaszuby-Dębskiej, w niczym nie przypominają zgrzebnych edycji sprzed dwudziestu paru lat. Autor także „modernizuje” świat przedstawiony swoich opowieści, stosując się do współczesnych mód językowych i wykorzystując takie rekwizyty – symbole nowoczesności, jak komputer (*O zaletach i wadach komputeryzacji piekła*, 2005, Wydawnictwo WAM, Kraków). Kluczem do tych opowieści może być wyznanie księdza-pisarza:

Te aniołki i diabełki to po prostu ludzie. W bajkach, a t r a k t u -
j ę j e b a r d z o p o w a ż n i e, wykładam najgłębszą prawdę
chrześcijaństwa: Bóg kocha każdego, zarówno dobrego, jak i złe-
go. Diabełek też jest Jego stworzeniem, jest w nim okrucieństwo Boże
i miłość i tęsknota za szczęściem. Wierzę, że na końcu świata nie
będzie potępionych. Wszyscy się nawrócą, tak jak nawracają się
diabełki w moich bajkach. Aniołki natomiast wcale nie są bez-
pieczne – w każdej chwili mogą upaść ([www.mateusz.pl/malin-
ski](http://www.mateusz.pl/malin-
ski); podkr. – KZ)

Poważne traktowanie odbiorcy jest atutem bajek ks. Malińskiego, pomimo wyraźnie dziecięcego punktu widzenia, słownictwa, zwłaszcza mogących powodować wrażenie infantylizmu zdrobnień. Omawiane bajkowe opowieści składają się niemal z samych, często bardzo prostych dialogów, co również zwiększa ich atrakcyjność dla dzieci. Prostota, jasność i wyrazistość pytań oraz odpowiedzi przywodzi na myśl ewangeliczną radę: „Niech wasza mowa będzie: tak, tak; nie, nie” (Mt 5, 37). A przy tym, jak pisze ks. Jakub Kołacz SJ na temat książki *O zaletach i wadach komputeryzacji piekła*,

wszystkie pytania, jakie stawiają sobie bohaterowie (...), i problemy, z jakimi muszą się zmierzyć, wydają się niezwykle aktualne. Wręcz nie da się ich uniknąć, każdy musi sobie na nie odpowiedzieć. A udzielając sobie na nie odpowiedzi, w konkretnie życia coś się w człowieku przemieni (www.katalog.wydawnictwowam.pl).

Bajki, zwłaszcza magiczne (czyli baśnie) od wieków są najbardziej atrakcyjnym i skutecznym sposobem opowiadania dzieciom o *sacrum*. Świadczy też o tym popularność i siła przekonywania baśniowego cyklu o Narnii C.S. Lewisa, od dawna wykorzystywanego w edukacji religijnej dzieci (zwłaszcza starszych) i młodzieży. Na polskim rynku wydawniczym nie ma obecnie zbyt wielu tego typu współczesnych pozycji. Dlatego warto sięgać po sprawdzone baśnie H.Ch. Andersena oraz wybory, w których świat przedstawiony w sposób naturalny i oczywisty jest osadzony w Bożej rzeczywistości, stwarzany i kierowany przez Niego przy pomocy anielskich wysłanników i świętych.

6. Poezja

Liryka religijna jest najstarszym typem poezji dla dzieci (zob. R. Waksmund, 1999). Można o niej mówić już od XVI wieku, kiedy to dziecko stykało się z pieśnią religijną w kościele. Szczególną wagę do wartości religijnych swoich wierszy przykładął prekursor polskiej literatury dziecięcej i zasłużony pedagog – Stanisław Jachowicz (1796-1857). Jak pisze Bogusław Żurkowski:

Przypominając dziecku o nadrzędnej wartości Boskiej Istoty, Jachowicz uczy obserwacji działania Boga w naturze, wszak

Bóg objawia się w samym istnieniu. (...) Bóg jest dobrem najwyższym – ‘wszystko od Niego’ pochodzi. Ingerencja Stwórcy w świecie jest jak najbardziej pozytywna... (...) [Poeta] wiąże wartość sacrum nie tylko z wartościami etycznymi, ale także z najwyższą wartością estetyczną – pięknem. Jachowicz głosi pogląd, że źródłem piękna jest Bóg... (B. Żurkowski, 1994, s. 82-83).

O ile XIX wiek w dziecięcych wierszach religijnych to głównie katecheza i „umoralnianie dzieci” (jako przykłady R. Waksmund podaje m.in. tytuły: *Co mamy od Boga?*, *Pracowity Jezus*), już od czasów Marii Konopnickiej można mówić o liryce,

nacechowanej franciszkańskim stosunkiem do świata, postrzeżanego odtąd jako zachwycający i bliski sercu człowieka twór Boga (R. Waksmund, 1999, s. 20).

Stąd niedaleko do podziwu wobec dzieła stworzenia w poezji najwybitniejszego współczesnego przedstawiciela nurtu religijnego – ks. Jana Twardowskiego (1915-2006). Wiersze z jego dwu zbiorów – *Uśmiech Pana Boga* (1991) i *Jan Twardowski – dzieciom* (1998) są stale przedrukowywane w wielu wyborach i antologiach. Ich siłą jest dziecięca „radość płynąca z faktu bycia wierzącym” (J. Ługowska, 1994, s. 47), którą według badaczki dzieli z dwójgiem innych wciąż tworzących poetów: z Joanną Kulmową i Wacławem Oszajcą SJ. To znani i uznani artyści, których utwory znalazły już miejsce w świadomości czytelników poezji. Sięgają też do nich osoby odpowiedzialne za edukację religijną dzieci. Tu należy jeszcze wymienić mniej znane tomiki wybitnych twórców poezji dziecięcej. Są to: *Niedziela* Ewy Szelburg-Zarembiny, *Przychodzę do Ciebie Emilii Waśniowskiej*, *Przy gwiazdach i świeczkach* Doroty Gellner, *Sto cudów* L.A. Moczulskiego, *Kolędy i pastoralki* Józefa Ratajczaka czy *Liściasty modlitevník* Anny Bernat. Warto też wspomnieć o wydanym ostatnio zbiorze łódzkiej poetki młodego pokolenia, Alicji Mazan-Mazurkiewicz – *Jestem Twoją Zuzią*.

Nie brak dziś zatem twórczości poetyckiej o wysokich walorach artystycznych, starającej się przybliżyć dziecku *sacrum*. Współcześni poeci, należący do kilku pokoleń, kontynuują bogatą tradycję polskiej liryki religijnej tworzonej z myślą o najmłodszych (zob. Z. Baran, 2001). Warto korzystać z tego bogactwa, bo poezja, jak nic innego, potrafi postawić człowieka wobec

Tajemnicy, sprawić, aby się zatrzymał i poczuł coś więcej niż „tu i teraz”. Z czasem, jak pisze Alicja Baluch,

tajemnica ta coraz bardziej będzie utożsamiać się z Bogiem, który jest źródłem, drogą i harmonią wszechrzeczy (A. Baluch, 1998, s. 83).

Podsumowanie

Powyższy przegląd współczesnych książek dla dzieci, mogących służyć jako pomoc w edukacji religijnej najmłodszych, jest z konieczności pobieżny i niekompletny. Szerszej wiedzy na ten temat należy szukać w podanych pozycjach bibliograficznych. Wyróżniłam sześć kręgów tematyczno-gatunkowych, przydatnych w praktycznych działaniach wychowawczych. Lektury z każdego kręgu powinny być uwzględniane w zajęciach z dziećmi. Podkreślam zwłaszcza szczególną wartość, zaniedbywanego na ogół w placówkach oświatowych, wychowania przez poezję. Nie chodzi przy tym jedynie o wiersze katechetyczne, wykładające prawdy wiary czy umoralniające, ale przede wszystkim o bezinteresowny kontakt z prawdziwą poezją, która – jak uważał ks. Twardowski – jest z natury religijna. Warto pozwolić dzieciom „otulić się” słowem (współczesnej poezji, ale i wielkiej poezji biblijnej), „zamieszkać” w nim na chwilę, bez konieczności rozumienia, dokonywania analiz i interpretacji. Na to przyjdzie czas później.

W swoim szkicu starałam się wybierać książki o wysokiej wartości artystycznej (plastycznej i literackiej), bo tylko takie mają prawdziwą siłę oddziaływania. Zwracałam też, oczywiście, uwagę na ich zawartość merytoryczną, kierując się zasadą starożytnych, według której „słowa uczą, a przykłady pociągają”. Dlatego tak istotna jest postawa autora/narratora/podmiotu lirycznego przywoływanych utworów. On i jego bohaterowie (jak najbliżsi małemu odbiorcy, autentyczni w swych dziecięcych zachowaniach i wypowiedziach) powinni być świadkami wiary i życia nią na co dzień. Nie chodzi przy tym o „programowanie” dziecka, narzucanie mu gotowych wzorców i – używając modnego sformułowania – „teologiczną przemoc symboliczną”. Takie zarzuty formułują autorzy artykułu *Religijna książka z obrazkami dla dzieci w Polsce* na podstawie analizy kilkunastu książeczek katolickich

i protestanckich (M. Cackowska, M.A. Patalon, 1020/2011). Nie miejsce tu na szczegółową dyskusję. W podsumowaniu chcę jedynie zaznaczyć, że mój tekst powstał także jako reakcja na ten, moim zdaniem, tendencyjny szkic. Cackowska i Patalon poruszają się w dużej mierze w kręgu kiczu religijnego, którego istnieniu trudno zaprzeczyć. Nie jest to jednak, co sugerowałby tytuł, opis całej rzeczywistości dziecięcej książki religijnej, o czym świadczą przywoływane przeze mnie powyżej przykłady.

Podsumowując, istnieje paląca potrzeba poważnego i całościowego opisanie zjawiska książki religijnej dla najmłodszych, nie tylko katolickiej, ale także dotyczącej innych wyznań. Być może udałoby się znaleźć punkty wspólne, wzajemnie wzbogacić środki oddziaływań, sposoby przekazywania wiary, do czego wierzący mają prawo, jeśli uważają, że jest to jeden z piękniejszych i ważniejszych darów, jakie mogą zostawić swoim dzieciom i wychowankom. Do istoty daru należy wolność jego przyjęcia bądź odrzucenia. Trudno zatem mówić o jakiegokolwiek przemocy. Na pewno nie ma jej w książkach ks. Jana Twardowskiego, o. Leona Knabita, Joanny Kulmowej, Anny Kaszuby-Dębskiej czy Elizy Piotrowskiej. Warto na zakończenie zacytować słowa tej ostatniej autorki:

Mówić o sacrum nie jest łatwo. Bo podczas rzeczowej dyskusji o absolicie w pewnym momencie zabraknie narzędzi. To przestrzeń wiary. Podobnie trudno mówi się o sztuce (przestrzeń gustu). A przecież mówić trzeba (E. Piotrowska, 2010/2011).

Literatura przedmiotu

- Baluch A. (1998), *Sacrum – przekroje tematyczne (od Jachowicza do Kulmowej)*, [w:] *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 72-83.
- Baluch A. (2008), „Angelologia” w obrazkach, [w:] *Od form prostych do arcydzieła...*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 109-115.
- Baran Z. (2001), *W kręgu poezji religijnej dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Cackowska M., Patalon M.A. (2010/2011), *Religijna książka z obrazkami dla dzieci w Polsce*, „Ryms”, nr 12, s. 2-6.
- Cavalletti S. (2001), *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, WAM, Kraków.

- Gaarder J. (2007), *Tajemnica Bożego Narodzenia*, przeł. Thylwe H., ilustr. Kaszuba-Dębska A., Świat Książki, Warszawa.
- Kamieńska A. (2001), *Książka nad książkami. Opowieści biblijne*, Siedmioróg, Wrocław.
- Ługowska J. (1994), *Kto? Joanny Kulmowej jako przykład współczesnej poezji religijnej dla młodego odbiorcy*, [w:] U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin, s. 41-48.
- Madej-Babula M. (2007), *Wychowanie religijne w kontekście pedagogiki*, [w:] A. Hajduk, J. Mółka (red.), *Pedagogika wiary...*, WAM, Kraków, s. 55-72.
- Marek Z. (1994), *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945-1990*, Kraków.
- Ojciec Leon i dzieci z Tyńca. Skarb, Królestwo i sto owiec (2006), pomysł i opracowanie Małecka-Petit A., ilustr. Strzembosz M., TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków.
- Olejniczak M. (2002), *Sacrum czy profanum, czyli Biblia w komiksie*, [w:] J. Papużyńska, G. Leszczyński (red.), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, Wydawnictwo CEBID, Warszawa, s. 216-223.
- Papuzińska J. (1998), *Miedzy wiarą a baśnią. Motyw świąt Bożego Narodzenia w literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] Papuzińska J., Leszczyński G. (red.), *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, Warszawa.
- Piotrowska E. (2010/2011), *Święci uśmiechnięci*, „Ryms”, nr 12, s. 13.
- Singer I.B. (2005), *Opowiadania dla dzieci*, przeł. A. Polkowski, Media Rodzina, Poznań.
- Waksmund R. (1999), *Wstęp*, [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, wyd. 2 zmienione, Wydawnictwo Wacław Bagiński, Wrocław.
- Wolanin A. (2010/2011), *Nagle sfrunął anioł biały...*, „Ryms”, nr 12, s. 10-12.
- Żurkowski B. (1994), *Świat wartości w polskiej poezji dla dzieci*, [w:] Chęcińska U. (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Książnica Szczecińska, Szczecin, s. 81-89.

Irena Popiołek-Rodzińska

Wychowanie przez sztukę w przedszkolu

Oddziaływanie poprzez sztukę uznawane jest za najbardziej efektywną formę wychowania. Nauczyciele oraz wychowawcy, pracujący w przedszkolu wprowadzają dziecko w naturalne i emocjonalne przekazywanie emocji i przeżyć w malowaniu, rysowaniu, modelowaniu i rzeźbieniu.

Warto, aby dziecko przekonało się, że zajęcia plastyczne są opowiadaniem o swoich emocjach, przeżyciach, zabawie, radości czy smutku. W tym celu, należy przybliżyć dziecku proces twórczy. Nauczyciel, tworząc przyjazną atmosferę pomaga dziecku uwierzyć w siebie, a łącząc różne techniki plastyczne z muzyką, oddziałuje terapeutycznie. Działanie artystyczne często pomaga w odreagowaniu na negatywne uczucia i przeżycia, które towarzyszą dziecku.

Odwiecznym motywem wszelkiego rodzaju rozmów o życiu, dzieciach, młodości, polityce, a nawet o pogodzie jest porównywanie tych zjawisk i zagadnień. Tak więc słyszymy, że w czasach młodości rozmówców dzieci były lepsze, młodość była bardziej kulturalna, polityka przewidywalna, a pogoda zdecydowanie bardziej udana. Bywa, że wśród rozmówców jest pedagog, politolog czy meteorolog, a wówczas podpierając się dowodami, uświadamia nam, że kłopoty z dziećmi były zawsze, polityka od wieków była grą nieraz bardziej kłamiwą i przerażającą niż dzisiaj, a tornada, ulewy i gradobicia pustoszyły pola przed wiekami, tylko nikt poza ofiarami o kataklizmach nie wiedział, ponieważ inne było tempo oraz rozpowszechnianie się informacji.

Na pewno wiedza o przeszłości i zainteresowanie czasami nam najbliższymi pozwalają unikać porównań naiwnych i powierzchownych. Wiadomo również, że nie ma nic gorszego niż

formułowanie zbyt szybkich i ogólnikowych wniosków w odniesieniu do obszaru spraw tak zmiennego i tak dynamicznie wielostronnego jak życie, rozwój i wychowanie dziecka.

Przed wielu laty zaproponowałam uczestnikowi prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego opracowanie dotyczące wizji krajobrazu ujrzanego i rysowanego oraz malowanego na lekcjach wychowania plastycznego. Istotą opracowania miało być przeżycie i namalowanie pejzażu przez dzieci ze szkoły w mieście i na wsi. Sądziłam, że obcujące na co dzień z naturą dzieci wiejskie wnikliwie i emocjonalnie zobaczą i namalują świat, w jakim żyją. Z kolei przypuszczałam, że dzieci ze środowiska miejskiego zobaczą pejzaż na zasadzie wakacyjnej pocztówki, dostrzegając jedynie zewnętrzne jego uroki.

Spora ilość bardzo ciekawych prac malarskich dzieci z drugiej i trzeciej klasy nie potwierdziła moich przypuszczeń, dzięki czemu zresztą praca i wnioski, jakie z tego doświadczenia wypływały – okazały się odkrywcze. Dla dzieci wiejskich ich świat często był światem szarej codzienności. O wiele ciekawsze był miejskie krajobrazy malowane przez te dzieci, gdy przyjeżdżały do Krakowa. Z kolei wakacyjne emocje i odkrycia ujawniły pełne ekspresji widzenie drzew, pól i wiejskich zagród przez uczennice i uczniów z miasta.

Istotą problemu jest tu bowiem dostrzeżenie i uświadomienie sobie ważności i roli w życiu i przeżywaniu przez dziecko zjawiska zwanego procesem twórczym. Proces twórczy to nie tylko czas realizowania dzieła, to również czas niedostrzegalny z zewnątrz, w którym dojrzewa zamysł, przeżycie, wzruszenie zainspirowane lekturą, zobaczonym krajobrazem czy wydarzeniem lub wysłuchaną muzyką. Proces ten, o którym pisali artyści i filozofowie (warto tu wspomnieć Władysława Tatarkiewicza *Dzieje sześciu pojęć*, *Dzienniki* Tadeusza Makowskiego lub *Patrząc* Józefa Czapskiego), ma charakter podobny zarówno, gdy maluje dziecko, jak i gdy maluje dojrzały artysta. Dzieło sztuki bowiem – w tym przypadku obraz – jest rezultatem przeżycia, refleksji, wreszcie jest realizacją w dziedzinie sztuki, więc szukamy w nim mistrzostwa kompozycji, koloru, malarskiej materii.

To, co łączy malujące dziecko z malującym wielkim artystą, to inspiracja, proces twórczy w jego emocjonalnym, ekspresyjnym

sensie. Oczywiście proporcjonalne do przeżycia, ale i doświadczenia oraz wiedzy technologicznej są kategorie jakości prac dziecka i dojrzałego artysty. Pamiętajmy jednak, że i najprostszymi środkami można stworzyć dzieło wielkie, a przykładem tego może być niezwykła, tak często przypominająca dziecięcą prostotę, a tak wielka twórczość Nikifora.

W procesie wychowawczym i to zarówno w domu rodzinnym, jak i w przedszkolu, i w szkole różnych rodzajów i stopni – nie doceniamy i nie umiemy określić miejsca, a także znaczenia doniosłości sztuk plastycznych. Analizując z dziećmi wiersz, zalecając nauczanie się go na pamięć, zwracamy uwagę na jego treść, rytm czy na wzruszenie, jakie wywołuje. Wiersz deklamowany w przedszkolu wobec rówieśników, dedykowany rodzicom, wychowawcy czy opiekunowi, katechecie czy biskupowi w czasie wizytacji w parafii – kojarzy się ze świętem, z pięknem, z przeżywaniem. Jeżeli kierujemy dziecko na zajęcia muzyczne, jesteśmy przekonani, że towarzysząca ćwiczeniom na instrumencie cisza, konieczność skupienia, pewien naturalny rygor, wreszcie umiejętność gry ze wzruszeniem i przejęciem – pomoże nam wychować dziecko, pomoże ukazać bogactwo różnorodnych emocji, ale i w najlepszym znaczeniu tego słowa zorganizuje czas, jak również uporządkuje rodzące się życie wewnętrzne.

Jeżeli wprowadzamy dziecko w krąg zajęć plastycznych, myślimy o tym, jak o rodzaju nieszkodliwej zabawy, w wyniku której powstanie jakaś układanka, barwne plamy, być może dziecko wypełni kolorami przygotowany drukiem schemat przedstawiający Kubusia Puchatka lub Królową Śnieżkę z krasnoludkami.

To, co dziecko wykona, teoretyk nazwie najchętniej „wytworem”, a rezultat wysiłku dziecka będzie co najwyżej dekoracją. Tak bowiem – jako dekorację traktujemy sztuki plastyczne. Dekoracją potrzebną do celów historycznych, patriotycznych, religijnych czy innych – była sztuka w Polsce od wielu dziesiątków lat.

Swego czasu przeglądałam wydrukowane zeszyty będące pomocą duszpasterską w nauce religii dla klas najmłodszych. Na kolejnych stronach wydrukowane były bardzo nieudolne i schematyczne ilustracje przedstawiające Boże Narodzenie i stacje Drogi Krzyżowej. W czasie lekcji, „wypełnianie kolorem” tych schematów miało być emocjonalnym dopełnieniem nabytej

wiedzy i przeżytych treści. Niemal w tym samym czasie redakcja telewizyjnego „Źródła” zainicjowała wysyłanie przez dzieci do swoich biskupów przez siebie namalowanych prac przedstawiających Wielki Tydzień i Wielkanoc. Pokazywano wyrywkowo wiele prac przejmujących pod względem koloru i formy. Dzieci przeżywając i słuchając, malowały postaci zdeformowane w wyniku naturalnej ekspresji, Ukrzyżowanie nie było więc kolorową układanką, a Zmartwychwstanie obrazkiem z czerwoną szatką Chrystusa i malowanymi na żółto promieniami.

Istotą zmiany było przekonanie, że dziecko, przeżywając, maluje, a malując przeżywa intensywniej. Deformacja (to, co jest „brzydkie” według dorosłych) wynikała właśnie z przeżycia – tak jak w sztuce jest od wieków. W ten sposób twórczość dziecka stała się częścią, niezbywalną częścią, przeżycia religijnego. Uczyniła to przeżycie intensywniejszym i prawdziwszym. Dzisiaj dziecko w wieku przedszkolnym otoczone jest zupełnie innym światem, zupełnie inną rzeczywistością wizualną.

Wracając do początkowych rozważań w niniejszym tekście, trzeba stwierdzić, że pod tym względem ogromnie dużo się zmieniło.

Dziecko w mieście i na wsi postrzega te same reklamy, idąc lub jadąc widzi ogromne billboardy atakujące obrazem nieraz agresją i brutalnością przekazu. Kolorowe są ubranka i buty, pełne firmowych znaków kurtki, przedszkolne plecaki oraz szkolne torby. Kolorowe i pełne często anglojęzycznych napisów zeszyty i notatniki, pudełeczka z kredkami, ołówki i długopisy.

Ten przecież nieunikniony atak na wyobraźnię dziecka nie może ująć naszej uwagi. Wychowawcy, rodzice oraz dzieci nie mogą pozostać bezradni wobec siły i intensywności przydrożnej reklamy, wnętrza supermarketu czy kolorowego parkingu. Nie można ulegać tym zjawiskom nie dlatego, że są one nam wrogie czy niebezpieczne. Jest to przecież zjawisko powszechne i na pewno z czasem nawet formy reklamy będą ewoluować, a i my będziemy umieć zapanować nad agresją tego świata, tak jak dzieje się już na Zachodzie.

Właśnie dlatego tak ważne jest odszukanie w zajęciach plastycznych z dziećmi ich wyobraźni, ich odczuwania świata, ich wypowiedzi także na te tematy. Obroną przed banalnym

obrazkiem reklamowym z butelki z sokiem czy ciastkami – ma być inspirowany przez wychowawcę proces twórczy, przemysłane zajęcia obejmujące malowanie, modelowanie, łączenie plastyki z muzyką proporcjonalne dla możliwości intelektualnych i emocjonalnych zwiedzanie wystaw i muzeów.

Wszystkie te działania winny być bardzo głęboko przemysłane i przeanalizowane. Nie mogą być mechanicznie powielanym, raz na zawsze przyjętym w teorii i praktyce wzorcem. Rezultatem tak rozumianego miejsca sztuki w wychowaniu przedszkolnym ma być trudna i niemal pozytywistyczna praca zmierzająca do utrwalenia prawdy o koniecznej obecności sztuki, twórczości i przeżywania piękna w życiu dorosłego już człowieka.

W tym miejscu należy przypomnieć, że zagadnienie twórczości dzieci, analiza tej twórczości na szerokim tle dziejów sztuki to sprawa nie nowa. Zapominanym już, ale niepodważalnym autorytetem jest Stefan Szuman. Wśród niezliczonej ilości filozoficzno-pedagogiczno-psychologicznych opracowań dotyczących twórczości plastycznej dzieci – sformułowania i stwierdzenia S. Szumana zastanawiają trafnością i odwagą. *Sztuka dziecka* to pierwsza książka S. Szumana wydana w 1927 r., w której pojawiają się uwagi i niezwykle odważne jak na owe czasy refleksje i wnioski dotyczące sztuki dziecka. Już we wstępie S. Szuman pisze:

Korzyści, jakie płyną z badań nad rysunkiem dziecka, są bardzo duże. Rysunki dziecka są przejawami jego psychiki. Są materiałem, który łatwiej od innych wytworów psychiki można poddać szczegółowej analizie. Trzeba tylko posiadać właściwy klucz do ich interpretacji (Szuman, 1990, s. 3.).

W tej samej książce, w rozdziale „Sztuka dziecka”, S. Szuman pisze:

Blizsza znajomość twórczości rysunkowej dziecka pozwoli wyświetlić historykom sztuki niejedno zagadnienie, które dotąd było dla nich ciemne i niewyjaśnione.

Warto przeczytać dzisiaj, co pisał S. Szuman osiemdziesiąt cztery lata temu. Od tamtych lat zmianie i ewolucji uległy pewne sformułowania i pojęcia. Użyte nawet i w tej książce określenie „wytwór” – zapożycza S. Szuman od teoretyków niemieckich, francuskich i angielskich, ponieważ przed laty z ogromnym jeszcze

dystansem odnoszono się do określenia „sztuka dziecka”, którego S. Szuman używa już w swym opracowaniu, jeszcze przecież we wstępie pisząc „wytwór”.

S. Szuman przeważnie pisze o „rysunkach dzieci”. Pamiętajmy więc, że przed prawie osiemdziesięciu laty jedynym dostępnym na lekcjach materiałem był ołówek i kredka. Te narzędzia ograniczały ekspresję, którą daje farba i pędzel, a nawet zróżnicowany format papieru. „Rysunki dziecka są przejawami jego psychiki” – czytamy. I w tym momencie Stefan Szuman formułuje stwierdzenie, którego sens i prawdziwość nie tylko się nie zdezaktualizowały, ale z każdym dniem nabierają coraz większej wagi (Szuman, 1990, s. 107).

To właśnie prace rysunkowe i malarskie dzieci przedszkolnych, szczególnie tych, które wśród rówieśników i wychowawców odszukują ciepło i serdeczność – ukazują poprzez kolor, rodzaj kreski, deformację – dramaty, o których dziecko inaczej nie powie. Praca plastyczna dziecka może więc być podstawą diagnozy nie tylko sytuacji psychicznej dziecka, narastającego lęku czy dramatu, bywa też, że twórczość dziecka jest sygnałem narastającego nieszczęścia w życiu domowym.

Kolejna uwaga S. Szumana dotyczy przydatności twórczości dziecka jako materiału badawczego dla historyków sztuki. I znowu trzeba pamiętać, że refleksja taka zapisana przed osiemdziesięciu przeszło laty była w swej istocie niezwykle odważna. W tamtych latach rysunki dziecka traktowane były jako mechaniczne bazgroły, stanowiące wyraz psychicznego, intelektualnego, a nawet fizycznego rozwoju dziecka. S. Szuman dostrzegając podobieństwo między aktem twórczym dziecka i artysty, dokonuje wyłomu w myślowych schematach, odważnie wierząc, że prawdziwość dziecięcego przeżywania może być impulsem do odkrywania daleko posuniętych wniosków dotyczących twórczości w ogóle.

Pamiętajmy, że te odkrycia i tezy formułuje lekarz, psycholog i filozof, który od czasu do czasu amatorsko grywał na skrzypcach (Szuman, 1990, s. 107). Dzisiaj w wypowiedziach, w rozmowach, ale i w publikowanych w prasie tekstach autorzy, ludzie często utytułowani nie ukrywają swej obojętności dla sztuki. „Na sztuce się nie znam” – jakże to popularne stwierdzenie, przyno-

szące nawet swoiste profity. Patrzcie – oto intelektualista, a ma „odwagę” powiedzieć, że nie zna się na sztuce.

Biadamy nad malejącym czytelnictwem, niepokoiśmy się pustawymi salami koncertowymi, brak zainteresowania sztukami plastycznymi uważamy za coś normalnego. Oczywiście, w wielu przypadkach ewolucja sztuki bywa niejasna, odbiór dzieł skomplikowany. Ale przecież można podjąć wysiłek, by coś poznać. Potem można dokonać wyboru: nie akceptuję sztuki najnowszej – interesuje mnie renesans, gotyk albo art-deco.

U nas brak wrażliwości, jakiegokolwiek wiedzy o sztuce, odwiedzania muzeów czy galerii – jest czymś normalnym. Nieprawdopodobnym jest fakt, że w jednej ze szkół z dalekich od centrum dzielnic Krakowa, pytane o swoje miasto dzieci w sporej części nie były nawet na Wawelu, nie widziały Sukiennic i kościoła Mariackiego. Nie oskarżajmy więc potem rodziców, że w niedzielę zwiedzają tylko supermarkety. Wyprawa do Krakowa to może w tej chwili powinność przedszkola i szkoły.

Można więc zadać pytanie, od którego momentu życia należy zacząć wprowadzanie dziecka w świat piękna, harmonii, koloru? Odpowiedź może tu być równie prosta, co niemal naiwna. Od tego momentu, w którym rodzice zaczynają myśleć o kolorze kołderki, o pierwszych zabawkach – przytulankach, o najbliższym otoczeniu kącika, jaki przeznaczony jest w mieszkaniu dla dziecka. Przecież dbając o to wszystko – myślimy – nieraz o klimacie, jaki kolor czy kształt zabawki, a nawet jego ubranka ukształtuje wokół dziecka mikroświat, który dla niego stworzymy.

Warto pamiętać, że nawet w domach ubogich, ale w kochającej rodzinie prostota tego mikroświata będzie nieraz piękniejsza niż barokowy przepych. Tak więc już od drugiego, trzeciego roku życia należy wdrażać dziecko do spostrzegawczości, rozróżniania barw, podziwiania świata, obserwowania najbliższego otoczenia.

W taki sposób uczymy dziecko wrażliwości na zjawiska, które je otaczają. Ta szczególnego rodzaju praca nie może odbywać się od okazji do okazji, nie może być działaniem przypadkowym, dowolnym. Warunkiem powodzenia jest tutaj ćwiczenie dzień po dniu, które potem rodzice przekazują przedszkolu lub szkole.

Ważne jest przypomnienie, że zajęcia plastyczne w przedszkolu określane są wychowaniem przez sztukę. Właśnie w określeniu

WYCHOWANIE zawarta jest istota i sens obecności w kształceniu wychowania, wartości wychowawczych i wychowujących. Podobnie jak w nazwie „wychowanie fizyczne” zawarta jest możliwość połączenia ćwiczeń fizycznych z szansą wychowania – co przecież jest podstawą idei olimpijskiej, tak samo wprowadzanie w świat kształtów, koloru, harmonii, kompozycji czy szansy wyrażania czy przeżywania (ekspresji) – odbywa się w akcie twórczym rysowania, malowania czy modelowania.

Jeżeli zaproponujemy dziecku namalowanie rodziny – zobaczymy w zależności od wieku autora barwną grupę trzymających się za ręce dzieci i rodziców. Jeżeli powiemy: namalujcie wasz dom – zobaczymy dom, komin z unoszącym się z niego dymem, drzewo i słońce. Dzisiaj może to być nawet pokryty prostokątami okien blok, ale będą i chmury dymu, i słońce.

Kiedys widziałam wstrząsający obrazek wykonany przez dziewczynkę z pierwszej klasy – jego tematem była Wigilia. W szarym wnętrzu, przy granatowym stole, na którym stał kubek, siedziała samotna dziewczynka namalowana czarnym kolorem. Nauczycielka wtedy dopiero dowiedziała się, że uczennica jest wychowanką domu dziecka.

Należy pamiętać, że dziecko w wieku przedszkolnym przedstawia na swych obrazkach, rysunkach, wydzierankach to, co WIE o otaczającym je świecie, a nie ukazuje tego, co WIDZI. Warunkiem jednak zaistnienia wzruszenia, odczuwania, odbierania czy reagowania na otaczający świat jest nieustanne ukazywanie go, zachęcenie do przeżywania i podziwiania. Z tej właśnie emocjonalnej strony życia, z widzenia rodzi się szczegółna wiedza o tym świecie – to ona jest rysowana i malowana, bo dojrzała w wyniku obserwacji.

Oczywiście, ukazując dziecku świat, w którym jest pięknie, kolorowo, postrzegając chmury czy kwiaty, nie można zapomnieć o tym, co biedne, szare i brzydkie. Trzeba więc pokazać nieporządek i brud, trzeba uwrażliwić na wartość jednego z tych światów i brzydotę drugiego, na potrzebną aktywność w usuwaniu brudu i nieporządku.

Trzeba, pokazując dzieciom pięknych i młodych ludzi na filmach i w życiu, na obrazach historycznych czy na ulicy – ukazać również ludzi starych, niedołączych, niepełnosprawnych. Wska-

zać na poorly zmarszczkami twarz, która nie jest brzydka, lecz piękna w inny sposób – właśnie to piękno trzeba dostrzec, gdyż nie rzuca się w oczy, jak piękno młodych i zdrowych rodziców czy rodzeństwa. W ten sposób, pokazując choćby na reprodukcjach dzieł sztuki te właśnie ważne i trudne sprawy, uczymy coraz mądrzejszego postrzegania, zakończonego nie tylko zachwytem, ale i chwilą zamyślenia.

Patrząc na dziecko i obcując z nim na zajęciach, dostrzegamy w grupach pojedyncze osobowości i indywidualności. Jedne z nich grupa deprymuje i zniechęca, inne właśnie w grupie czują się najlepiej.

Należy tu pamiętać o może najprostszej, ale najważniejszej prawdzie: małe dziecko jest przede wszystkim człowiekiem, bardzo wymagającym, nie zawsze umiejącym wyrazić swe uczucia, ale zapamiętuje na długie lata przeżyte radości, doznane zawody i przykrości.

Dobry wychowawca i nauczyciel winien więc kierować się empatią, ale również nie może ustawać w doskonaleniu swego warsztatu pracy.

W ostatnich latach możliwości technologiczne i warsztatowe wzrosły niepomniernie. W niektórych przedszkolach powstają autorskie programy dotyczące zajęć, plastycznych, w niektórych – dzieci pracują w glinie, którą potem wypala się w niedużych piecach ceramicznych, a dzieci mogą zobaczyć swoje barwne, ceramiczne rzeźby.

Pisząc to, nie uciekam od realnej rzeczywistości i świadoma jestem biedy w niektórych przedszkolach. Ale przecież dzisiaj zakup kredek, farb, farb nietoksycznych, umożliwiających malowanie rękami, plasteliny czy modeliny, pędzli różnych szerokości nie przekracza możliwości zarówno przedszkoli, jak i niektórych rodziców. Łatwa, usprawiedliwiona byle czym rezygnacja z ciekawych planów czy programów to zubożenie twórczych perspektyw dzieci.

Nowe techniki, możliwości ekspresji, malowanie oparte na geście, co nie eliminuje przecież skupienia i delikatności – to dzisiaj wyłącznie kwestia wyobraźni wychowawcy i nauczyciela. Nie należy nadużywać niektórych słów, ale trzeba powiedzieć, że nauczyciel winien kochać swoją pracę i nade wszystko zespół

dzieci, z którymi pracuje. W przypadku zajęć plastycznych jest to kwestia klimatu, w którym pracuje zespół, ale i poszczególne dzieci, stworzenie napięcia i twórczej atmosfery, które wspomagają akt twórczy.

W grupie dziecięcej prawie zawsze pojawia się myśl o rywalizacji. Prowadzący zajęcia winien wykazać się dużą delikatnością i wnikliwie obserwować pracę dzieci. Może dlatego tak ważną sprawą jest zachęcanie dzieci do pracy, ale jeszcze ważniejszą – problem oceny prac. Ocena prac w większym stopniu ma być dostrzeżeniem aktywności w pracy niż oceną rezultatów. Wskazanie najlepszego czy najlepszej może oczywiście mieć miejsce, ale i tu wiele zależy od poznania zespołu. Na pewno nie można negatywnie oceniać pracy dziecka, wskazywać prac nieudanych czy według nauczyciela plastycznie gorszych.

Trzeba tu zapytać dlaczego?

Odpowiedź jest prosta: ocena pracy twórczej dziecka w wieku przedszkolnym winna być pochwałą przeżycia, zachętą do dalszej pracy, nie może oznaczać pasma niepowodzeń i niewiary w siebie. Klasyfikowanie prac dziecka winno być też działaniem, które może pomóc uwierzyć niezdolnemu czy mniej zdolnemu w siebie. Samo obejrzenie pracy – to jedno. Nieraz jednak ważniejsze jest obserwowanie dziecka w czasie malowania, rysowania czy modelowania. Stopień skupienia, przejęcia czy rozbieganie, przeszkadzanie innym, osiągnięcie szybkiego efektu lub nieraz praca zakończona gwałtownym podarciem papieru.

Na wszystkie sytuacje wychowawca powinien być profesjonalnie, ale i emocjonalnie przygotowany. Przygotowany może być tylko wtedy, jeżeli sam zna emocje związane z twórczością, jeżeli czyta, słucha, ogląda, a może sam próbuje malować czy rzeźbić.

Na etapie przedszkola czy nauki wczesnoszkolnej można zażykować twierdzenie o jednakowym uzdolnieniu wszystkich dzieci.

Zadaniem nauczyciela jest stworzyć klimat, w którym akt twórczy finalizuje się nieraz interesującą, a nieraz bardzo nieporadną pracą – wszystko to zależy od wielu okoliczności. Zajęcia mogą zakończyć się wspólną wystawą. Nie powinny kończyć się stwierdzeniem: Jaś namalował bardzo ładnie, ale ty, Zosiu, malujesz słabo. Skutki takich ocen – to często obojętność Jasia

i wstręt Zosi do malowania i wychowawcy oraz przykre wspomnienie często hamujące naturalny rozwój plastycznych uzdolnień. Do intuicji, własnych ocen i upodobań musi tu więc dołączyć się wiedza metodyczna i intuicja psychologiczna.

Moją refleksję rozpoczęło wspomnienie żywej aktualności myśli i pism S. Szumana. Może w tym momencie należy również wspomnieć, że to właśnie S. Szuman był w swoim czasie jednym z twórców koncepcji tzw. wychowania estetycznego.

Koncepcja ta była humanistyczną i wyrosła na wiedzy o sztuce i psychologii idea, której realizacja miała być przygotowaniem człowieka (w różnych stadiach jego życia, a więc i dziecka) do odbioru dzieła sztuki. Wychowanie estetyczne było więc podobne do sytuacji, w której przychodzimy z kimś na koncert i uczymy go słuchać, przeżywać, patrzeć na wykonawców. Było podobne do odwiedzania muzeum, gdzie pokazując obrazy i rzeźby, opowiadamy, jak i dlaczego powstały, kształtujemy system wartości oraz zbliżamy do kontaktu z dziełem, epoką i twórczością.

Ta idea, idea wychowania estetycznego miała ogromne znaczenie w czasie, gdy teoretycy i praktycy wychowania, ale i historycy sztuki traktowali rysowanie przez dzieci jako rodzaj psychologicznego sejsmografu.

Ważne jest to, że również Stefan Szuman, zwracając uwagę na plastyczne prace dzieci, na konieczność „posiadania właściwego klucza do ich interpretacji” – zwraca uwagę na autonomiczną wartość procesu (aktu) twórczego. Zwraca uwagę, że już w czasie tego procesu łączą się: obserwacja i przeżywanie, poznanie świata i ekspresja, że zatem najlepszym przygotowaniem dziecka do przeżywania świata sztuki i jego wartości jest nie tylko oglądanie (lub słuchanie), ale także malowanie, rysowanie czy gra na instrumencie. Tak właśnie wychowanie estetyczne prze-
r o d z i ł o s i ę w w y c h o w a n i e p r z e z s z t u k ę .

Wspominałam o tym, że S. Szuman amatorsko grał na skrzypcach. Może właśnie wtedy dojrzewała w nim myśl, że trzeba muzyki słuchać, ale jej bogactwo ukaże się pełniej, jeżeli sami, może nieporadnie, zaczynamy grać. To samo dotyczy całego obszaru plastyki. Rzecz nie polega na szalonym pomysśle, by wszyscy stawali się malarzami w rezultacie przedszkolnych czy szkolnych zajęć.

Chodzi o wartość umiejętnie zainspirowanego procesu twórczego, który poprzez wejście w tajemnicę tego, „jak to się robi” – umożliwia dziecku stającemu przed obrazem czy rzeźbą patrzenie z innej perspektywy, patrzenie i przeżywanie bogatsze o wspomnienie o własnym malowaniu czy modelowaniu o własnym wysiłku i trudnościach.

Powstające zakłady, instytuty czy wydziały wychowania muzycznego i plastycznego w wyższych szkołach pedagogicznych, ale i studia pedagogiczne przy akademiach sztuk pięknych czy wyższych szkołach muzycznych – miały przygotowywać pedagogów, którzy podjęliby niemal od podstaw realizowanie idei wychowania przez sztukę.

Kolejne reformy i zmiany w programach szkolnych, reforma edukacji i inne pomysły, mające rozwijać polską oświatę doprowadziły do dramatycznej minimalizacji zarówno wychowanie plastyczne, jak i muzyczne. Kolejne etapy i zmiany, ale i niż demograficzny, stawiają pod znakiem zapytania realne zatrudnienie dobrze przygotowanych nauczycieli przedmiotów, które niezależnie od tego, jak się nazywają, realizują wartości wychowania przez sztukę.

Wydaje się więc, że miejscem, które może być dobrym początkiem kształtowania tych wartości pozostaje nadal przedszkole. Kto wie, może to właśnie umiejętnie i konsekwentnie prowadzone zajęcia plastyczne w przedszkolu będą tymi, które utrwala w uczuciach i pamięci dzieci emocje związane nie tylko z twórczością, uśmiechem nauczyciela, rozmową o powstających pracach. Może pozostanie głęboko zakorzeniona sympatia do obrazu, rzeźby, do barwnej czy pełnej ekspresji zabawy zwanej nieraz akcją plastyczną.

Tej możliwości nie można zaniedbać, ponieważ to właśnie świat sztuki, sam przecież przeżywający ewolucje i kontrowersyjne zaburzenia jest i pozostanie – w muzyce, sztukach plastycznych, poezji i prozie – obszarem wartości i ukazywania prawdy o świecie i człowieku. Nieraz ta prawda bywa niepokojąca. Ale tak jak przed wiekami, tak i obecnie sztuka pozostanie wychowawcą.

Właśnie na tym tle trzeba przypomnieć refleksję Jana Pawła II zawartą w *Liście do Artystów* z roku 1999. Tak jak wiele dokumentów i tekstów papieskich i ten nie jest wystarczająco wnikliwie

czytany, mimo że wydano go również w Polsce w dużych nakładach. W tym *Liście* Jan Paweł II pisze:

Nie wszyscy są powołani, aby być artystami w ścisłym sensie tego słowa. Jednak, według Księgi Rodzaju, zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia: człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki (Jan Paweł II, 2000, s. 6).

I dalej Papież pisze:

Artysta bowiem, kiedy tworzy, nie tylko powołuje do życia dzieło, ale poprzez to dzieło objawia swoją osobowość. Odnajduje w sztuce nowy wymiar i niezwykle środek wyrażania swego rozwoju duchowego. Poprzez swoje dzieła artysta rozmawia i porozumiewa się z innymi. Tak więc historia sztuki nie jest tylko historią dzieł, ale również ludzi. Dzieła sztuki mówią o twórcach, pozwalają poznać ich wnętrza i ukazują szczególny wkład każdego z nich w dzieje kultury (Jan Paweł II, 2000, s. 8).

Czytając tekst papieski, nie należy traktować go jak przesłania do jakiejś grupy zawodowej, w tym przypadku wyłącznie do artystów. Ten tekst ukazuje również w lapidarnej części historycznej nierozzerwalny związek sztuki, człowieka i wartości. Wartościami tymi są od stuleci Dobro, Prawda i Piękno.

Tymi wartościami warto żyć, w domu, w środowisku społecznym i zawodowym. W przedszkolu i szkole te właśnie wartości winne być stwarzane każdego dnia z największą uwagą. Rzecz nie polega na mnożeniu wielkich słów i wielkich cytatów. Musimy mieć świadomość, że to w dużym stopniu wychowanie przez sztukę może nas uratować od zalewu tandety, brutalności i zapaści kulturowej. Symptomy tego upadku są już gdzieś widoczne. A wszystko zaczyna się w domu, ale także w przedszkolu.

Literatura przedmiotu

- Boniecka A., Kozyra A., Wypchło M. (2004), *Mój kuferek. Ćwiczenia dla sześciolatka*, cz. 4, JUKA, Warszawa.
- Datkun-Czeriak K., Ćwiek M. (2004), *ABC Książka sześciolatka. Przewodnik metodyczny ze scenariuszem zajęć*, cz. 1, WSiP, Warszawa.

- Dziamka D. (2003), *Magiczne kółeczka, czyli origami płaskie z koła*, Wyd. Bis, Warszawa.
- Gloton G., Clero C. (1985), *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Hurme H. (2003), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, Warszawa.
- Hurme H. (2003), *Rozwój emocjonalny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3., B. Harnas-Napierała i J. Trempała, PWN, Warszawa, s. 45-65.
- Jan Paweł II (2000), *List do Artystów*, Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna, Wrocław.
- Lam W. (1960) *Sztuka dziecka i jej naturalny rozwój*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Lowenfeld V., Lambert Brittain W. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa.
- Misiarek S. (2000), *Wewnątrzszkolny system oceniania*, Wyd. Arka, Poznań.
- Cyrański C. (red.), (2002) *Moje 5 lat. Przewodnik metodyczny*, cz. 2, Gandalf, Kielce.
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Popek R. (1985), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Popiołek-Rodzińska R. (2001), *Barwy i psychika*, UMCS, Lublin.
- Popiołek-Rodzińska I., Cieślak S. (red.), (1997), *Ku pełni człowieczeństwa*, WAM, Kraków.
- Read H. (1973), *O pochodzeniu formy w sztuce*, PIW, Warszawa.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Nasza Księgarnia, Wrocław.
- Szuman S. (1990), *Sztuka dziecka*, Książnica Atlas, Warszawa.
- Wojnar I. (1976), *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1975), *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa.
- Olnikiewicz E., Repsch E. (red.) (2004), *Warsztaty Edukacji Twórczej program interdyscyplinarny*, Wyd. Europa, Wrocław.
- Węglińska M. (2002), *Jak się przygotować do zajęć zintegrowanych?*, IMPULS, Kraków.
- Wójcik M., Dąbrowska U. (2003), *Praca w przedszkolu z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo oraz scenariusze zajęć ruchowych. Program autorski*, Beseder, Kraków.
- Zakrzewska B. (2003), *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Psychologia – Pedagogika, WSiP, Warszawa.

Paweł Herod

Muzyka jako integralny element wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Każdy etap wychowania oraz kształcenia dziecka przewiduje wszechstronny i integralny rozwój osoby. Poznanie świata, zdobywanie wiedzy, rozwój sprawności, zdolności czy talentów są naturalnymi procesami, wymagającymi mądrego, zaplanowanego i systematycznego działania. Pierwszymi odpowiedzialnymi za wychowanie i edukację dzieci, są w sposób naturalny rodzice. Istotnym wsparciem dla nich na tej drodze mogą stać się nauczyciele, pedagodzy czy wychowawcy. Poprzez swoje kompetencje, zaangażowanie i postawę pobudzają wychowanków do naśladowania i przejmowania pozytywnych wzorców (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009; Souriau, 1965).

Sztuka wychowania, czyli pedagogika, powinna odnosić się do duszy i uczuć rozwijającego się dziecka, odkrywać jego artystyczną naturę, umożliwiać swobodny rozwój osobowości. Muzyka, która bezpośrednio wiąże się z uczuciami, spośród różnych dziedzin sztuki odgrywa największą rolę w wychowaniu. Przynosi radość, wzbudza optymizm i jest źródłem pogody i równowagi ducha (Podolska, 2008).

Wybitne znaczenie muzyki i jej możliwości w kształtowaniu postaw dostrzegano już w starożytności. Stanowiła, bowiem podstawę wychowania, uszlachetniała charakter i dlatego posiadała wysoką wartość moralną, czyli *ethos*. Wręcz każda z tonacji miała właściwą sobie naturę: kompozycje w tonacji doryckiej rozgrzewały do walki, budziły energię, były wyrazem siły i władzy moralnej, frygijskie były namiętne i ekstatyczne,

lidyjskie miękkie i wdzięczne, wręcz zniewieściałe, miksolidyjskie sprzyjały żałobie i zawodzeniom. Dla Pitagorasa źródłem ładu wewnętrznego człowieka była harmonia i porządek panujący w kosmosie oraz muzyka sfer. Arystoteles poszukiwał spokoju i pozbycia się wewnętrznych napięć we wnętrzu człowieka poprzez muzykę-*katharsis* (Podolska, 2008; Reiss, 1987; Schaeffer, 1983).

Szerokie możliwości zastosowania muzyki dla rozwoju dzieci sprawiają, iż stała się niezbędnym elementem w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przyczynia się ona, bowiem do harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, wyostża wrażliwość, wywiera wpływ na wyobraźnię, inteligencję, wychowanie moralne. Muzyka może być przydatna do rozwoju myślenia, poprawiania pamięci i koncentracji, daje upust nadmiarowi energii, kształtuje charakter, uczy systematyczności i przewyżczania trudności. Zapewnia dziecku poczucie indywidualności ze względu na subiektywność przeżyć estetycznych. Śpiew może być pomocny w kształtowaniu nawyku poprawnego oddechu. Ze względu na swe walory lecznicze i terapeutyczne muzyka rozwija uczuciowość w dzieciach mało wrażliwych, nadpobudliwe może uspokajać, a zmęczone czy apatyczne pobudzać (Podolska, 2008; Souriau, 1965).

Bardzo istotne z punktu widzenia kształcenia umiejętności muzycznych, jest właściwe rozpoznanie zdolności. Wychowanie muzyczne ma na celu wydobyć i rozwinąć muzykalności. Dlatego dla właściwej diagnozy należy dziecku zapewnić odpowiednie warunki kształcenia. Bez tego trudno określić, iż dane dziecko jest niemuzyczne. Wrażliwość muzyczna dziecka przejawia się bardzo wcześnie i wyraża się reakcją na głos ludzki, radością w naśladowaniu dźwięków, próbą odtwarzania dźwięków muzycznych przez gaworzenie lub śpiew spontaniczny. Aby nie zatracić naturalnej, wrodzonej muzykalności, która jest predyspozycją każdego człowieka, bardzo ważne jest kształcenie słuchu w najdogodniejszym czasie, który przypada na wiek przedszkolny i wczesnoszkolny (Podolska, 2008; Souriau, 1965).

1. Etapy rozwoju muzycznego dzieci

Wiek przedszkolny dziecka jest pierwszym istotnym okresem, w którym uzdolnienia, szczególnie muzyczne, mogą być ukształtowane lub zmarnowane. Fundamentalne znaczenie ma tutaj postawa rodziców oraz muzykalność osób z najbliższego otoczenia. To w środowisku rodzinnym i przedszkolnym człowiek zostaje wprowadzony w świat dźwięków. Już z chwilą narodzin niemowlę reaguje na usłyszane odgłosy, dźwięki, szumy i rytmy. Smutnym zjawiskiem występującym coraz częściej w rodzinach jest zanik tradycji domowego muzykowania. Matki coraz rzadziej śpiewają swoim dzieciom kołysanki, wykazują się coraz mniejszą znajomością piosenek towarzysząc zabawie. Piękny zwyczaj przekazywania tradycyjnych utworów z pokolenia na pokolenie staje się coraz mniej popularny (Konaszkiewicz, 2002). Do około 7. roku życia dziecko znajduje się w okresie naśladowania i przykładu. Łatwiej postrzega to, co może naśladować, w związku z tym przyswaja muzykę, którą będzie w stanie wykonać. W tym okresie może rozpoznawać melodie, powtarzać je, może lubić muzykę i okazywać zadowolenie ze słuchania jej. Muzyka staje się podstawowym elementem wychowania intelektualnego, rozumianego jako wychowanie uczuć i zmysłów. Wychowanie słuchu odbywa się szybciej i wcześniej niż wykształcenie oka. Zatem poznawanie rzeczywistości i wrażeń poprzez świat dźwięków jest bardzo ważnym etapem wzrastania dziecka. Ważne, aby proces rozwoju naturalnej muzykalności postępował prawidłowo. W przypadku, jeśli dziecku śpiewa się fałszywie, to samo nauczy się fałszować, będzie krzyczeć, a nie śpiewać lub w ogóle zatraći zainteresowanie muzyką. Przebywanie dziecka w nadmiernym hałasie, nieumiejętne korzystanie ze środków masowego przekazu, może być powodem odwrócenia uwagi dziecka od tego, co jest piękne i rozwija, od tonów i barw muzycznych, może stać się przyczyną dekoncentracji. W efekcie dzieci nie potrafią słuchać z uwagą audycji radiowych oraz płyt i nie reagują na otaczające je dźwięki. Tak więc, ze względu na ogromną chłonność i wrażliwość małych dzieci, to przede wszystkim na rodzicach i opiekunach spoczywa wielka odpowiedzialność za prawidłowe

kształtowanie ich muzykalności w pierwszym, najważniejszym okresie życia. Dzieci, które w środowisku rodzinnym nie miały możliwości obcowania z muzyką, którym nie były śpiewane kołysanki, dopiero w przedszkolu pierwszy raz nawiązują kontakt z tego rodzaju muzyką. Nauczycielki w przedszkolu powinny zwracać baczną uwagę na jakość i sposób prezentowania muzyki, bowiem od ich umiejętności, wyczucia i staranności będzie zależał dalszy kierunek rozwoju muzycznego dziecka, sposób kształtowania się jego wrażliwości i zainteresowań, prawidłowy rozwój aparatu głosowego, to, czy polubi muzykę, czy się do niej zniechęci. Obcowanie dzieci z muzyką nie powinno być formą nauki, ale dawać im przyjemność i stanowić zabawę (Podolska, 2008; Souriau, 1965).

W pracy nad umuzykalnianiem dzieci starszych, do ok. 12 roku życia, należy uwzględnić rozwój dotychczasowych zdolności i sprawności i można je systematycznie wprowadzać w dziedzinę muzyki. Działanie to należy rozumieć jako wprowadzenie podstawowej wiedzy muzycznej, naukę solfeżu, wskazanie związku pomiędzy zapisanymi nutami a tymi, które się śpiewa lub gra na instrumencie (np. wystukuje na klawiaturze pianina). Nauczanie nie powinno być traktowane zbyt poważnie, a raczej wywoływać spontaniczne zainteresowanie i dawać przyjemność (Souriau, 1965).

2. Kompetencje nauczycieli

Osobną kwestię stanowi sposób przygotowania muzycznego nauczycieli do pracy w przedszkolu. Na pewno poprawne posługiwanie się aparatem mowy, a więc dobra emisja głosu, zdolność czystego śpiewania, znajomość podstawowych zasad muzyki, przygotowanie rytmiczne oraz umiejętność gry na instrumentach szkolnych oraz pianinie stanowią właściwą bazę dla wspierania prawidłowego rozwoju muzycznego dzieci. Ważne, aby wiedza i umiejętności zdobyte podczas studiów, były nieustannie rozwijane oraz poszerzane. Dotyczy to także sprawności głosowych, instrumentalnych, improwizacyjnych, teoretycznych. Repertuar piosenek oraz ćwiczeń i zabaw powinien być różnorodny i modyfikowany. Nawet, jeśli powyższe

wymagania przekraczają możliwości nauczycieli, nie powinni oni rezygnować z organizowania zajęć muzyczno-ruchowych. Mogą w swojej pracy wesprzeć się radiem, odtwarzaczem CD, gotowymi akompaniamentami do piosenek. Istotne jest, aby umieć zachować proporcje i nie wyłączać dzieci z gry na prawdziwych instrumentach. W przypadku niedyspozycji głosowych, spowodowanych chorobą, pracą zawodową i koniecznością zaprzestania śpiewu, można posłużyć się formami zastępczymi: słuchaniem prawidłowo przygotowanych nagrań-pomocy dydaktycznych, korygowaniem śpiewu poprzez instrument melodyczny, naśladowaniem dzieci poprawnie śpiewających, rejestracją i odtwarzaniem poprawnego śpiewu osób dorosłych lub innych dzieci.

Muzykalne wykonywanie piosenek jest bardzo ważne, gdyż słuchanie fałszującego śpiewu nauczyciela oraz niedostosowanie utworów do skali głosu może być bardzo szkodliwe. Aby oddziaływanie nauczyciela było skuteczne, a zajęcia pożyteczne, powinny być zapewnione optymalne warunki do pracy, w postaci odpowiedniej przestrzeni, wyposażenia (pianino, instrumenty muzyczne, radio lub odtwarzacz CD, tablice, plansze muzyczne itd.). Ważne jest unikanie błędów podczas zajęć muzycznych w postaci dopuszczania do zamieszania i hałasu, fałszowania podczas śpiewu, grania na zbyt dużej liczbie instrumentów, posługiwania się rozstrojonym pianinem, zbyt cichej lub zbyt głośnej prezentacji nagrań, nadwężania głosu dzieci i nauczyciela, wprowadzania śpiewu wśród zbyt małych dzieci, narzucania własnych pomysłów kosztem ekspresji dzieci.

Nauczyciele powinni wykazywać się dużą umiejętnością kreatywnego stosunku do zajęć, dopuszczając możliwość spontanicznych reakcji dzieci na muzykę, wyrażanie jej poprzez ruch i formy komunikacji, za pomocą umówionych sygnałów, rytmów czy melodii. Wszystkie formy zajęć wykorzystujących śpiew, grę na instrumentach, taniec, rytm mają za zadanie umuzykalnienie, poprzez budzenie i wykorzystanie aktywności oraz radości dzieci. Radość ta jest wynikiem wewnętrznego dynamizmu dziecka, potrzeby poznawania przez nie świata, ogólnej aktywności. Wykonywana przez nie muzyka wywołuje zadowolenie z samego działania, nastroju utworu, wyładowania energii i zaspokojenia

potrzeby tworzenia. Obok rozwijania praktycznych umiejętności muzycznych, takich jak śpiew, gra na instrumentach, tworzenie czy słuchanie muzyki, istotę umuzykalnienia w przedszkolu stanowią takie zadania, jak: rozwój emocjonalności, szczególnie w zakresie przeżywania muzyki, pobudzanie wyobraźni, kształtowanie postaw społecznych i moralnych, kształtowanie umiejętności współpracy, koleżeństwa, poszerzanie ogólnej wiedzy o świecie, prowokowanie do twórczych i aktywnych postaw. Stworzenie odpowiednich warunków, atmosfery bezpieczeństwa, miłości, harmonii może być fundamentem dla pobudzenia odwagi, poczucia siły i moralności w późniejszym okresie życia (Kaja, 2005; Podolska, 2008).

1. Wychowanie muzyczne w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, opublikowana jako załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.) w sposób merytoryczny opisuje sposoby wspomagania rozwoju i edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Dotyczy to wszystkich form wychowania przedszkolnego realizowanych w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych tego typu placówkach, pełniących funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Dzieci mają mieć zapewnione możliwości zabawy i nauki w warunkach dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych, a gwarantujących bezpieczeństwo i przyjazny klimat. Wychowanie muzyczne może w sposób integralny łączyć zabawę z edukacją i ogólnym rozwojem dzieci, które określają cele wychowania przedszkolnego, a w szczególności:

1. Wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji.
2. Budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe.

3. Kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek.
4. Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi.
5. Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.
6. Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych.
7. Wprowadzanie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne.
8. Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.
9. Zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, które są ważne w edukacji szkolnej (MEN, 2009).

Do osiągnięcia wymienionych celów można w sposób skuteczny wykorzystać zabawy muzyczne, bowiem podstawa programowa jako jeden z obszarów podlegających rozwojowi i kształceniu wymienia wychowanie przez sztukę – muzykę i śpiew, pląsy oraz taniec. Dziecko, które kończy przedszkole i rozpoczyna naukę w szkole podstawowej, powinno:

1. Śpiewać piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczyć w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu.
2. Dostrzegać zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego, wyrażać je, pląsając lub tańcząc.
3. Tworzyć muzykę, korzystając z instrumentów perkusyjnych (oraz innych przedmiotów), a także improwizować ją ruchem.
4. W skupieniu słuchać muzyki, w tym także muzyki poważnej (MEN, 2009).

Od pomysłowości, aktywności i stopnia przygotowania zawodowego nauczyciela w przedszkolu zależy, w jakim zakresie i jakimi środkami przywołane cele zostaną zrealizowane. Wykorzystując elementy zabaw muzycznych, można doskonale

stymulować indywidualny rozwój dzieci, a także ich funkcjonowanie społeczne. Poprzez dostosowanie piosenek do możliwości dziecka oraz różnicowanie i ciągle poszerzanie repertuaru, zyskujemy szansę rozwoju intelektualnego i fizycznego. Różnorodność tekstów, ich związek z kalendarzem, porami roku, obchodzonymi świętami państwowymi, religijnymi i rodzinnymi budują poczucie przynależności społecznej, wrażliwość patriotyczną, uczą szacunku dla tradycji i obrzędów.

Dzieci uczą się zapamiętywać i wykonywać teksty, mogą śpiewać solo lub w zespole, co sprawia, iż starają się zauważać potrzeby i dokonania innych. Nawyk poprawnego oddychania podczas śpiewu przyczynia się do wykształcenia poprawnej mowy, artykulacji głosek, mówienia pełnymi zdaniami. Zachęcanie dzieci do wspólnego śpiewu, tańca czy gry na instrumentach buduje pozytywne relacje w grupie. Wykorzystanie wartościowych utworów muzycznych przyczynia się do budowania poprawnych wzorców estetycznych. Zajęcia rytmiczne nie tylko wpływają na kształcenie słuchu i poczucia rytmu, ale także sprzyjają prawidłowemu rozwojowi narządu ruchu. Podejmowane działania mogą stanowić szansę, szczególnie dla dzieci, których rodzice nie przywiązują większej uwagi do praktykowania muzyki, usprawniania fizycznego. To na okres przedszkolny przypada złoty wiek motoryczności dzieci, który zaniedbany może położyć się cieniem na zdrowiu i ogólnej sprawności fizycznej w ciągu całego życia. Zadaniem nauczyciela jest prowadzenie obserwacji, które mają na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci, a także dostosowanie środków dydaktycznych, wychowawczych i programów nauczania do zaspokajania tych potrzeb (MEN 2009).

Dla uzyskania jak najlepszych efektów pedagogicznych, edukacja przedszkolna musi stanowić bazę dla kontynuowania nauki w szkole podstawowej. Właściwe przygotowanie dzieci, również w zakresie edukacji artystycznej i estetycznej, znacząco zmniejsza możliwość napotkania trudności pojawiających się już w klasie pierwszej.

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie dziecka w rozwoju intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym, etycznym, estetycznym i społecznym. Dziecko powinno być

przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi, przyrodą. Należy dążyć, aby odróżniało dobro od zła, miało poczucie przynależności społecznej, rozumiało otaczającą rzeczywistość, radziło sobie w codziennych sytuacjach i miało ukształtowany system wiadomości i umiejętności niezbędnych do kontynuowania nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej (MEN, 2009).

Wśród treści nauczania zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w klasie pierwszej znajdują się obszary z zakresu edukacji muzycznej, przygotowującej do odbioru i tworzenia muzyki, czyli śpiewania i muzykowania, słuchania i rozumienia. Uczeń kończący klasę pierwszą:

1. Powtarza prostą melodię; śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego, wykonuje śpiewanki i rymowanki.
2. Odtwarza proste rytmy głosem i na instrumentach perkusyjnych; wyraża nastrój i charakter muzyki, pływając i tańcząc (reaguje na zmianę tempa i dynamiki).
3. Realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała).
4. Wie, że muzykę można zapisać i odczytać.
5. Świadomie i aktywnie słucha muzyki, potem wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie.
6. Kulturalnie zachowuje się na koncercie oraz w trakcie śpiewania hymnu narodowego (MEN, 2009).

Przedstawione treści nauczania, powinny być w toku procesu dydaktycznego sukcesywnie wprowadzane i rozwijane. Właściwie ukierunkowana edukacja artystyczna jest w stanie zagwarantować nabycie wiedzy oraz umiejętności muzycznych właściwych dla I etapu edukacji, czyli klas 1-3 szkoły podstawowej. Na obszarze edukacji muzycznej uczeń kończący klasę III:

1. W zakresie odbioru muzyki:
 - a) zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:
 - śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy;
 - gra na instrumentach perkusyjnych (proste rytmy i wzory rytmiczne) oraz melodycznych (proste melodie i akompaniamenty);

- realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje);
 - tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego;
- b) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz);
- c) aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części).
2. W zakresie tworzenia muzyki:
- tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki;
 - improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad;
 - wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją (MEN, 2009).

Obok zajęć typowo muzycznych bardzo pomocne może okazać się włączanie muzyki do różnorodnych, codziennych zajęć szkolnych, mogące stanowić dopełnienie procesu dydaktycznego. Nauczyciel powinien dążyć do wzbudzania i wspierania zainteresowań muzycznych swoich podopiecznych, otwierać ich na świat wartości artystycznych, ukazywać przyjemność, jaką daje obcowanie z muzyką. Jego rolą jest uświadomienie obecności muzyki w życiu człowieka każdej kultury, grupy społecznej i każdego czasu historycznego. Nie wolno lekceważyć kontaktu z muzyką wykonywaną na żywo, dlatego należy stwarzać warunki do udziału dzieci w koncertach i spektaklach muzycznych, organizowanych w szkole, a także poza szkołą. Bardzo duże znaczenie w promowaniu edukacji muzycznej ma umożliwianie

publicznej prezentacji talentów muzycznych uczniów. Aby podejmowane działania były skuteczne i atrakcyjne każdy nauczyciel musi dysponować odpowiednim zapleczem do prowadzenia zajęć muzycznych. Wzorcowo wyposażona pracownia muzyczna powinna zawierać:

1. Instrumenty muzyczne – perkusyjne, strunowe i dęte oraz instrument klawiszowy, tradycyjny lub elektroniczny (pianino, pianino cyfrowe lub keyboard).
2. Sprzęt do odtwarzania, nagrywania i nagłaśniania dźwięku.
3. Komputer z dostępem do Internetu, oprogramowaniem muzycznym.
4. Podręczną biblioteczkę muzyczną zawierającą nuty, śpiewniki, podręczniki.
5. Fonotekę z przykładami literatury muzycznej oraz akompaniamentami do śpiewu.

Przystępując do nauczania muzyki, trzeba pamiętać, że wiedza teoretyczna zawsze jest wynikiem aktywności muzycznych, stanowiących podstawę realizacji przedmiotu. W zakresie obowiązkowego repertuaru oraz umiejętności muzycznych uczeń rozwija się, naśladowując nauczyciela, a ich forma i stopień trudności musi uwzględniać indywidualne zdolności każdego dziecka. Prowadzone zajęcia powinny rozwijać twórczą aktywność, kompetencje społeczne, takie jak współdziałanie, współodpowiedzialność oraz sprawność prezentacji osiągnięć indywidualnych i grupy. Każdy nauczyciel musi dostosować wymagania edukacyjne i kryteria oceniania do różnorodnych uzdolnień muzycznych uczniów oraz przede wszystkim do ich stosunku do przedmiotu (MEN, 2009).

4. Reprezentatywne systemy wychowania muzycznego

Metody nauczania są środkiem do realizacji podstawowych celów i zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, takich jak: przekazywanie wiedzy i umiejętności, przewidzianych podstawą programową oraz zamieszczonych w programie nauczania, opanowanie sposobów rozwiązywania problemów oraz wychowanie. W procesie dydaktycznym służą przyswojeniu i opanowaniu nowego materiału, jego utrwaleniu i sprawdzeniu wyników nauczania (Burowska, 1976).

System wychowania muzycznego Emila Jacques-Dalcroze'a odwoływał się przede wszystkim do rytmu i rytmiki oraz dynamiki, agogiki i frazowania jako ćwiczeń ruchowych wyrażających elementy muzyki. Uzupełnienie stanowiła improwizacja (realizowanie przez uczniów własnych pomysłów w zakresie ruchu oraz gry na instrumentach) i solfeż (śpiewanie gam, z możliwością pewnych improwizacji). Koncepcja ta miała charakter ogólnokształcący, mający na celu umuzykalnienie, wychowywanie oraz podnoszenie wrażliwości, sprawności ruchowej, rozbudzanie i rozwój pomysłowości, pogłębianie rozumienia i przeżywania muzyki. U E.J. Dalcroze'a podstawowym elementem umuzykalnienia był rytm, który powinien być ćwiczony nie przez wyklaskiwanie lub wystukiwanie, ale przy pomocy najlepszego instrumentu, jakim dysponuje człowiek – całego ciała. Do najbardziej charakterystycznych ćwiczeń muzyczno-ruchowych należą:

- a) maszerowanie w takt muzyki, z taktowaniem lub bez taktowania;
- b) ćwiczenia ruchowe, wyrażanie rytmu ruchem;
- c) ćwiczenia polirytmiczne;
- d) ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne;
- e) ćwiczenia uniezależniające ruchy, tzw. dysocjacyjne;
- f) kanon ruchowy;
- g) ćwiczenia na zmianę szybkości, przyspieszanie i zwalnianie;
- h) improwizacja ruchowa;
- i) ćwiczenia w dyrygowaniu.

Wymienione problemy E.J. Dalcroze uzupełnił zestawem 20 gestów *plastique animée*, które wzorowane były na pozach zaczerpniętych z rzeźby greckiej, rozszerzone o naturalne ruchy zaczerpnięte z życia i folkloru.

Cała metoda obejmująca rytmikę, kształcenie słuchu i improwizację oparta jest na zasadzie, iż praktyka wyprzedza teorię, a jej prawa nadają się do przyswojenia dzieciom dopiero wtedy, kiedy doświadczą na sobie zjawisk, wynikających z tych prawideł. Rytmika poprawia uwagę, zdolność skupiania się, opanowania nerwowości i wpływa na wyrabianie pamięci, a radość, która towarzyszy wykonywanym ćwiczeniom, sprzyja rozwojowi całej umysłowości. Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne

polegające na wykonywaniu pewnych czynności na dany znak przyzwyczajają dzieci do koncentracji, zapamiętywania i opanowania mięśniowego i nerwowego, natomiast ćwiczenia dysocjacji, uniezależniające ruchy kończyn wyrabiają równowagę nerwową i mięśniową, koncentrację, trenują szybkie i precyzyjne zapamiętywanie. Szczególna przydatność rytmiki zauważona została w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo oraz niewidomymi i głuchymi. Bezpośrednio wpływa na rozwój motoryczny, rozwój mowy, autoekspresję, funkcjonowanie społeczne, kształcenie samodzielności dzieci upośledzonych. W procesie rehabilitacji kluczowe znaczenie mają następujące elementy:

- wzruszenie muzyczne, które nie dotyczy tylko wzruszenia intelektualnego, ale obejmuje cały organizm;
- rytm i dynamika mogą zostać doskonale odzwierciedlone poprzez ruchy ciała;
- opanowanie trudności psychicznych i fizycznych, przezwyciężanie własnych słabości i niedoskonałości powoduje radość wzmacniającą rozwój;
- wykonywanie rytmów przyczynia się do wykształcenia niezależności ruchów i poprawienia sprawności układu mięśniowego, wyrobienia u dziecka świadomości stanu emocjonalnego i fizycznego. Świadomość oraz kształtowanie woli pomaga osiągać samokontrolę i samokierowanie.

Ze względu na swoje walory praktyczne, rytmika stała się podstawowym elementem metody E.J. Dalcroze'a. W pierwotnym założeniu, obok rytmiki także improwizacja i solfeż stanowiły nierozzerwalną całość. Jednak, biorąc pod uwagę znaczny stopień trudności materiału nauczania, niezbędne posiadanie umiejętności gry na fortepianie oraz dyspozycji słuchowych, przedmioty te wykorzystywane są do kształcenia muzyków zawodowych. Improwizacja fortepianowa za to wykorzystywana jest przez nauczyciela do ćwiczeń rytmicznych, które uczeń wykonuje za pomocą ruchu rąk, nóg i całego ciała. Działanie takie ma na celu uwrażliwianie dzieci na barwę i brzmienie utworu. Gra na instrumentach perkusyjnych przez uczniów polega na tworzeniu przez nich akompaniamentów do tańców, inscenizacji, ilustracji piosenek. Nauka solfeżu, trzeci element metody Dalcroze'a, oparta jest na studium gam z zastosowaniem metody

absolutnej. Kształcenie słuchu polega na śpiewaniu gam w oktawie razkreślnej (nie od toniki do toniki gamy). Dzielenie gamy na odcinki dłuższe i krótsze wykorzystuje się do improwizacji z wykorzystaniem solmizacji oraz transpozycji głosem do innych tonacji (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991; Burowska, 1976; Kaja, 2005; Wilk, 1996).

Nowatorstwo systemu wychowania muzycznego Carla Orffa polega na jedności muzyki i słowa, rytmu i ruchu w oparciu o autentyczną aktywność dzieci. Metoda wykorzystuje bogate instrumentarium (zwane „instrumentarium Orffa”, od nazwiska autora metody), obejmuje w sposób zintegrowany wszystkie formy wychowania muzycznego, takie jak: śpiew, grę na instrumentach, ruch, tworzenie, percepcję muzyki. Tworzenie muzyki powiązane jest ściśle z zajęciami muzyczno-ruchowymi, śpiewem i grą na instrumentach, a szczególnie nacisk położony jest na aktywną twórczość dziecka, rozumianą jako swobodną, spontaniczną improwizację, a na dalszym etapie – improwizację kierowaną. Zajęcia muzyczno-ruchowe przybierają postać zabaw i ćwiczeń rytmicznych, ilustracji ruchowej utworów muzycznych, improwizacji rytmicznej i ruchowej, inscenizacji utworów muzycznych, tańców. Tworzenie, odtwarzanie i słuchanie muzyki jest nierozłączną całością, która powinna wyzwolić pewne stany emocjonalne i umożliwić wychowanie człowieka twórczego. Istnieje powszechne przekonanie oparte na intuicji i doświadczeniu pedagogicznym nauczycieli muzyki, iż istnieje związek pomiędzy wychowaniem muzycznym a osiągnięciami w dziedzinie kształcenia pewnych cech osobowości. W przypadku systemu C. Orffa kształcenie postawy twórczej dziecka na bazie rozwoju aktywności muzycznej, może przynieść liczne korzyści na innych obszarach jego działalności. Śpiew i gra na instrumentach odgrywają kluczową rolę podczas improwizacji muzycznej, gdyż punkt ciężkości spoczywa na ekspresji wynikającej z zaangażowania emocjonalnego. Na dalszy plan odsunięto precyzję i czystość wykonania utworów, a wartości pedagogiczne dominują nad właściwościami artystycznymi. Koncentracja i uwaga dzieci podczas wspólnego muzykowania i improwizacji może stanowić przygotowanie do percepcji muzyki.

Zestaw instrumentów muzycznych został opracowany przez M. Maendlera przy współpracy C. Orffa i zawierał instrumenty, które nie sprawiały dzieciom żadnych trudności wykonawczych oraz przedstawiały wysokie walory artystyczne. Mógł umożliwiać różnorodne sposoby instrumentacji, wykorzystując ciekawe brzmienia oraz szeroką paletę dźwięków diatonicznych oraz chromatycznych. W skład instrumentarium C. Orffa zaliczamy: instrumenty perkusyjne o nieokreślonej wysokości dźwięku-trójkąty (sopranowe, altowe), bębenki, tamburina, kastaniety oraz instrumenty o określonej wysokości dźwięku-dzwonki (sopranowe, altowe), ksylofony (sopranowe, altowe, basowe), metalofony (sopranowe, altowe). Spośród instrumentów dętych przede wszystkim wykorzystuje się flety proste (sopranowe, altowe, tenorowe, basowe), a ze strunowych – viole, wiolonczele, nieraz gitary i kontrabas (Burowska, 1976; Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Stasińska, 1986; Wilk, 1996). Tak szerokie zastosowanie instrumentów w przygotowanych przez C. Orffa ćwiczeniach umuzykalniających, sprzyja ogólnemu rozwojowi, kształtowaniu wrażliwości i wyobraźni oraz prowadzi do indywidualnego przeżywania muzyki.

Do osiągnięcia celów w procesie dydaktycznym metody C. Orffa należą przede wszystkim następujące ćwiczenia:

- a) rytmizowanie mowy,
- b) echo rytmiczne,
- c) kanon rytmiczny,
- d) układanie melodii do podanego rytmu,
- e) dobieranie tekstów do podanych rytmów,
- f) tworzenie rytmu z towarzyszeniem ostinata rytmicznego,
- g) kontynuację podanego rytmu,
- h) kształtowanie formy ronda rytmicznego,
- i) dobieranie akompaniamentu ostatecznego do piosenki,
- j) kontynuację melodii,
- k) kształtowanie formy ronda instrumentalnego,
- l) układanie kanonów,
- m) tworzenie wstępu i zakończenia do utworów,
- n) transponowanie utworu,
- o) tworzenie trzygłosowych utworów zbudowanych z trójdźwięków lub ich przewrotów (Kaja, 2005; Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Stasińska, 1986; Wilk, 1996).

Kształcenie muzyczne u C. Orffa rozpoczynało się rytmizowaną mową, nawoływaniami, okrzykami, pytaniami i naśladowaniem głosów przyrody, następnie wprowadzano dwa dźwięki w odległości tercji małej (naśladowanie kukułki), potem trychord (g a e), pentatonikę bezpółtonową (c d e g a), następnie hexachord, septachord, skalę majorową. W dalszej kolejności C. Orff wprowadzał połączenia akordów pomiędzy stopniami, tryb minorowy w końcu skale modalne. Wykorzystywane piosenki były przeważnie jednogłosowe, rzadziej posiadały formę dwu- lub trzygłosową.

System Orffa przeznaczony jest dla wszystkich dzieci, bez względu na posiadane przez nie zdolności i umiejętności muzyczne, pozwala na ujawnienie się i rozwijanie własnych predyspozycji oraz zbliża do muzyki. Szczególnie przydatny jest w szkolnictwie ogólnokształcącym (Burowska 1976; Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Stasińska, 1986; Wilk 1996).

Podstawą systemu wychowania Zoltana Kodály'a było założenie, iż muzyka musi być dostępna dla wszystkich, bez względu na wiek, poziom wykształcenia i miejsce zamieszkania. System ten, popularny na Węgrzech, charakteryzuje odpowiedni dobór materiału muzycznego i sposób jego wprowadzania, przez stopniowanie trudności, zastosowanie relatywnej metody kształcenia słuchu oraz organizację struktur powszechnego wychowania muzycznego. W przeciwieństwie do systemów E.J. Dalcroze'a i C. Orffa, które mają charakter powszechny, system Z. Kodály'a postrzegany jest raczej jako elitarny. Pierwsze dwa zakładają możliwość rozwoju i kształcenia wrodzonych uzdolnień muzycznych powszechnie, u wszystkich dzieci (na pierwszym miejscu cele wychowawcze), natomiast system Kodály'a u tych, u których występuje rozwinięty słuch wysokościowy oraz zdolność do dowolnych wyobrażeń muzycznych (na pierwszym miejscu cele estetyczne). Wynika to także z przyjęcia podstawowych form kształcenia: przez E.J. Dalcroze'a – rytmiki, C. Orffa – muzykowania, tworzenia muzyki i wyrażania jej przez ruch zaś u Z. Kodály'a czytania głosem muzyki i zapisywania jej ze słuchu (Burowska, 1976; Wilk, 1996).

Opracowanie metody nauczania muzyki Z. Kodály'a poprzedził okresem wielu lat badań nad węgierskimi, ludowymi pieśniami, gdyż to właśnie folklor jest ojczystym językiem

muzycznym. Z. Kodály wielką wartość upatrywał w muzyce ludowej oraz śpiewie chóralnym. Efektem tej pracy było przygotowanie zbiorów pieśni zamieszczanych w śpiewnikach i podręcznikach szkolnych. System Z. Kodály'a przewidywał repertuar pieśni dziecięcych, ludowych pieśni węgierskich, pieśni różnych narodów oraz utwory artystyczne. Wprowadzanie materiału nauczania opierało się o stopniowanie trudności, uwzględniało czytanie nut głosem interpretację i poprawność intonacyjną, rytmiczną oraz emisyjną wykonywanych pieśni, znajomość notacji. Punktem wyjścia było rytmizowanie mowy, realizacja wartości dłuższych i krótszych, wprowadzenie kreski taktowej oraz metrum dwudzielnego, przenikanie się mowy i śpiewu, a na dalszym etapie edukacji zadania dotyczące wysokości dźwięków. Szczególna uwaga zwrócona była na sprawy rytmu i metrum oraz naukę słuchania muzyki, związanego z czytaniem nut głosem, modulacjami i zastosowaniem starych (dawnych) kluczy. Wykorzystywano grę na fletach prostych oraz zajęcia muzyczno-ruchowe, które jednak nie stanowiły odrębnej, samodzielnej formy kształcenia. Kształcenie słuchu przewidywało posługiwanie się relatywną metodą, ujętą na dwa sposoby. Pierwszy to wykorzystanie solmizacji relatywnej z zastosowaniem nazw literowych, określających bezwzględną wysokość dźwięku. Drugi sposób polegał na użyciu solmizacji absolutnej z nazwami literowymi i wprowadzeniu odmiennych sylab do notacji relatywnej (Przychodzińska-Kaciczak, 1979; Wilk, 1996).

W metodzie Kodály'a główną aktywnością jest śpiew dziecka, śpiew zespołowy oraz słuchanie muzyki. Poznanie muzyki rozpoczyna aktywna obserwacja żywej muzyki, przyswajanie wiadomości teoretycznych oraz praktyczne zastosowanie poznanej i opanowanej wiedzy o muzyce. Materiał muzyczny, usystematyzowany i ściśle określony, funkcjonuje we wszystkich typach szkół. Różnice związane są jedynie z zakresem i doбором treści wynikającym z poziomu kształcenia muzycznego. Szczególną rolę odgrywają szkoły ogólnokształcące, z poszerzonym programem wychowania muzycznego. Co ciekawe, uczniowie tego typu szkół uzyskują bardzo dobre wyniki nauczania nie tylko z zakresu umiejętności muzycznych, ale także innych przedmiotów (Burowska, 1976; Przychodzińska-Kaciczak, 1979).

5. Możliwości zastosowania muzyki w edukacji i wychowaniu

Pomimo niewątpliwych korzyści wynikających z obecności wychowania muzycznego w przedszkolu oraz edukacji szkolnej, od kilku lat zauważa się tendencję do ograniczania liczby godzin przeznaczonych na zajęcia muzyczne. Nawet, jeśli podstawa programowa oraz programy nauczania przewidują konieczność realizacji muzyki czy rytmiki, dzieci nie zawsze uczone są w sposób prawidłowy i wyczerpujący. Przyczyn takiego zjawiska jest zapewne wiele, a niektóre są konsekwencją obecnego sposobu kształcenia nauczycieli. Wielu nie posiada wystarczających kompetencji lub świadomości zalet wykorzystywania muzyki w swojej pracy, stąd ich opór przed podejmowaniem takowych treści. Warto więc zwrócić uwagę rodziców, nauczycieli, dyrektorów oraz wszystkich osób zaangażowanych w przygotowanie procesów edukacyjnych na szereg korzyści nie tylko wychowawczych, ale również społecznych, które są wynikiem aktywności artystycznej, w tym muzycznej dzieci. Psychofizyczny rozwój dziecka, który pobudza i kształtuje zdolności, dyspozycje twórcze ma silny wpływ na cechy osobowości. Dzisiejsze społeczeństwo potrzebuje ludzi pomysłowych, kreatywnych, o różnorodnych uzdolnieniach i zrównoważonych emocjonalnie. Współczesny rynek pracy stawia wysokie wymagania przed absolwentami szkół oraz wyższych uczelni i to właśnie ich merytoryczne oraz dogłębne przygotowanie, a także indywidualne usposobienie może zapewnić im szczęśliwy start na progu dorosłego życia (Kaja, 2005).

Najkorzystniejsze warunki fizjologiczne do rozbudzania zainteresowań i rozwijania zdolności przypadają na pierwsze lata życia dziecka. Wychowanie muzyczne w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym ma ogromne znaczenie w prawidłowym rozwoju dziecka i przynosi największe efekty poprzez systematyczną pracę rodziców lub nauczyciela. Wielu psychologów wyraża opinię o powszechnej możliwości oddziaływania muzyki, ze względu na wrodzone uzdolnienia muzyczne, dotyczące prawie każdego człowieka (Kaja, 2005; Burowska, 1976).

Rola muzyki w życiu zarówno poszczególnego człowieka, jak i społeczeństwa jest ogromna. Podstawowe formy ekspresji muzycznej – melodia i rytm – stanowią jak gdyby przedłużenie

i rozwinięcie naturalnych form ekspresji człowieka: mowy i ruchu. Od krzyku, płaczu, skakania i tańczenia z radości, kołysania się w bólu, rytmicznego chodu, rytmicznie wykonywanej pracy, zawołań, nucenia, poprzez prostą piosenkę i pieśń ludową prowadzi droga do największych dzieł wyrażających ludzkie uczucia i myśli. Możliwość wypowiadania się za pomocą najprostszych środków muzycznych, a także możliwość percypowania muzyki posiadają prawie wszyscy ludzie w większym czy mniejszym stopniu, bez względu na posiadane wykształcenie ogólne i specjalistyczne, bez względu na wiek. Muzyka towarzyszy człowiekowi w wielu ważnych chwilach jego życia, wpłatając się w zdarzenia, intensyfikując, wyzwalaając lub przywołując związane z nimi uczucia (Burowska, 1976, s. 8).

Aby nie zatracić naturalnych, powszechnych zdolności muzycznych poprzez brak kształcenia słuchu i predyspozycji psychicznych, niezbędne jest kontynuowanie wychowania muzycznego w szkole podstawowej. Wdrażanie dzieci w wychowanie artystyczne stanowi dopełnienie wychowania ogólnego, realizowanego między innymi poprzez zabawy muzyczne. Znaczna ruchliwość dzieci, dynamiczny rozwój układów: mięśniowego i kostnego, oddychania, krążenia są doskonałym pretekstem do wdrażania dzieci w różnorodne działania rytmiczne i muzyczne. Stymulowany wychowaniem muzycznym rozwój fizyczny i psychiczny przynosi wielorakie korzyści:

- intelektualne, ponieważ uczy słuchania i słyszenia oraz poznawania otaczającej rzeczywistości, kształci wyobraźnię, poprawia pamięć;
- emocjonalne, gdyż przez wrażliwość i uczucia zaspokaja potrzeby życia wewnętrznego, poprawia nastrój;
- zdrowotne, ponieważ przez aktywność ruchową, muzyka dostarcza radości, odprężenia, pozwala wyładować energię;
- terapeutyczne, bowiem muzyka przyczynia się do odczuwania przyjemnych wrażeń, zapewnia odpoczynek i relaks, pomaga w uspokojeniu i wyciszeniu (Bielska, 2011; Kaja, 2005; Souriau, 1965).

Wychowanie muzyczne, jako element procesu edukacji dzieci przedszkolnych i szkolnych, może stać się bardzo ciekawą propozycją wspierania rozwoju i wychowania najmłodszych. Ze względu na swoją specyfikę oraz bogatą różnorodność powinno

zaspokajać potrzeby wszystkich dzieci. Możliwość korelacji z innymi przedmiotami, a także liczne sposoby realizacji stwarza warunki powszechnego zastosowania w nauce i zabawie. Każdy nauczyciel, posiadający odpowiednie przygotowanie, pomysłowość i wolę prowadzenia kreatywnych zajęć w oparciu o popularne systemy wychowania muzycznego, podstawę programową oraz programy nauczania i liczne publikacje metodyczne, ma warunki do wykorzystania wielu form ekspresji muzycznej. Do najbardziej powszechnych zaliczyć należy:

1. Zajęcia ruchowe

Ruch towarzyszy każdemu działaniu dziecka, ma znaczenie dla rozwoju ogólnego oraz muzycznego. Może przybierać formę tańca, zabaw z instrumentami, śpiewem czy słuchaniem utworów. Dzieci bardzo lubią tańczyć i robią to często spontanicznie, improwizując. Prezentując muzykę o tanecznych rytmach, powtarzając układy poprzez zabawy i ćwiczenia rytmiczne, uczymy dzieci poruszania się w określonej przestrzeni. Rolą nauczyciela jest przygotowanie i prezentacja właściwego wzorca (własny przykład, tańcząca para, ilustracja, film) oraz czuwanie nad poprawnością naśladowania i dyskretne towarzyszenie, np. przez podpowiadanie kolejności układów. Musi on zwracać uwagę na płynność ruchów, poczucie metrum i frazy muzycznej, koordynację słuchowo-ruchową, wrazliwość na zmianę charakteru muzyki u dzieci. Zabawy z instrumentami uwzględniają różne reakcje ruchowe na elementy muzyki. Ich celem jest uwrażliwianie na wysokość barwę, dynamikę i czas trwania dźwięku. Najbardziej podstawową formą są zabawy ruchowe ze śpiewem, albowiem na wyobraźnię dziecka oddziałuje nie tylko muzyka, lecz również słowo. Dzieci mogą przedstawiać treść piosenki, wykonując dowolne ruchy o charakterze naśladowczym, przedstawiać improwizacje wysnute z tekstu, poprzez bieg, klaskanie, tupanie, podskoki itp. odtwarzać rytm piosenki.

2. Śpiew

Piosenka jest najbliższą dziecku, najwcześniej dostępną formą muzyczną, dającą możliwość ekspresji swoim własnym instrumentem, w sposób zbliżony do mowy. Bez względu na to, czy dziecko improwizuje, czy śpiewa piosenki wyuczone, są to

najważniejsze i najbardziej niezbędne postaci umuzykalniania. Zdolność śpiewu objawia się bardzo wcześnie, już małe dziecko głosem manifestuje swoje myśli i uczucia, następnie improwizuje oraz nabiera umiejętności opanowania piosenki, odtwarzając melodię, rytm i słowa, a później także interpretacji. Pierwsze piosenki powinny być proste, zbudowane z kilku zaledwie dźwięków, dobrze, jeśli zawierają powtórzenia melodii i słów, z czasem poziom trudności należy dostosować do możliwości wykonawczych i wieku dzieci. Bardzo ważne jest, aby dzieci rozśpiewały się w sposób naturalny, gdyż pierwsze wykonania mogą być nieprecyzyjne, mało wyraziste. Poważnym błędem jest pośpieszanie czy zmuszanie dzieci do śpiewu, bowiem może to doprowadzić do krzyku oraz zahamowania rozwoju muzykalności.

Teksty piosenek należy dobierać starannie, aby były zrozumiałe, wartościowe i ładne, nie odwracały nadmiernie uwagi od melodii. Aby unikać monotonii i znużenia, sposób wykonania piosenek powinien być różnorodny, nie tylko zawężony do śpiewu zespołowego. Dzieci lubią urozmaicenia i sposobem do wzbudzenia aktywności może być np. naprzemienny śpiew solowy i zespołowy, śpiew w małych grupach poszczególnych fragmentów piosenki, śpiew grupy przeplatany grą na instrumentach melodycznych czy wreszcie śpiew indywidualny. Piosenki można wykonywać z akompaniamentem, np. na gitarze lub pianinie, pamiętając, aby zawsze był wykonywany poprawnie, zgodnie z zasadami harmonii, oraz aby nie zagłuszał melodii.

Akompaniament można też zagrać na dowolnym instrumencie melodycznym lub niemelodycznym, samemu lub z możliwością włączania do gry starsze dzieci. Ważne, aby śpiew z akompaniamentem był przeżyciem estetycznym, dawał dzieciom radość i pogłębiał ich muzykalność. Ucząc dzieci piosenek, każdy nauczyciel powinien bezwzględnie przestrzegać zasad poprawnej emisji, higieny głosu oraz dopasować tonację do skali głosu dzieci. Należy zwracać uwagę na poprawny oddech, właściwe natężenie dźwięku, unikanie forsowania głosu, które może być przyczyną nieczystego śpiewu, złej jakości brzmienia, chropowatości głosu, a także wysilenia i zmęczenia gardła prowadzącego w konsekwencji do wielu chorób. Ćwiczenia oddechowe i emisyjne można wykonywać na różne sposoby,

także w formie zabawy-nawoływanie zaginionych w lesie, powtarzanie jak echo, naśladowanie głosu zwierząt, śpiewu ptaków itd. Warto zwracać dzieciom uwagę na potrzebę zachowania zdrowego głosu, który oprócz codziennej przydatności może stać się źródłem czystego i pięknego śpiewu.

3. *Gra na instrumentach*

Zainteresowanie przedmiotami, które potrafią wydawać odgłosy akustyczne można zauważyć już u kilkumiesięcznych dzieci stukających łyżeczką w talerze, bawiących się garnkami czy pokrywkami. Zajęcia z instrumentami muzycznymi w przedszkolu czy szkole podstawowej mogą być bardzo interesujące oraz rozwijające. Uczą słuchania, trenują sprawności manualne, np. uderzanie jedną ręką lub pałeczką w instrument przytrzymywany drugą, rozwijają wyobraźnię oraz wrażliwość.

Naukę gry na instrumentach można rozpocząć u młodszych dzieci przez wykorzystanie przedmiotów wydających odgłosy, takie jak kamyki, drewnienka, plastikowe oraz metalowe pudełka, klocki, pałeczki, patyki itd. Na dalszym etapie nauczyciel wprowadza instrumenty perkusyjne niemelodyczne, a w końcu melodyczne. Dzieci stopniowo poznają budowę instrumentów, sposób poprawnego wydobywania dźwięku, rozpoznawania i nazywania zmian dynamicznych oraz tempa, doskonałą technikę gry. Można i wręcz należy pozwalać, aby dzieci samodzielnie poszukiwały nowych brzmień i sposobów wydobywania dźwięku z instrumentów. Rola nauczyciela nie powinna ograniczać się tylko do czuwania nad poprawnością techniczną, ale także musi brać pod uwagę rozwijanie inwencji i pomysłowości dziecka. Gra na jednym instrumencie nie powinna trwać zbyt długo, aby nie stała się nużąca, dlatego dzieci powinny często wymieniać się instrumentami lub wykonywać muzykę grupami, na przemian z ruchem czy śpiewem. Dużą atrakcją jest możliwość gry na pianinie, poznawanie jego szerokiej skali i efektów uderzania w klawisze, dlatego w miarę możliwości instrument ten trzeba uwzględniać przy organizacji zajęć.

Wykorzystanie instrumentów muzycznych może być bardzo różnorodne. Oprócz typowej gry solowej lub zespołowej, dzieci mogą akompaniować do wykonywanych piosenek,

przygotowywać muzyczne ilustracje do opowiadań i wierszy, grać podczas zajęć ruchowych, wykorzystywać instrumenty muzyczne do zabaw, konkursów np. rozpoznawania melodii, instrumentu itd. Dużą przyjemnością jest dla dzieci zabawa w dyrygenta, który określa skład „orkiestry” i sposób wykonywania utworu, jego tempo, dynamikę oraz jeśli potrafi (np. starsze dziecko) może dyrygować ruchami taktowania. Działanie takie zapewnia u dziecka poczucie twórczego muzykowania, zadowolenia z czynnego wykonywania muzyki i działania. Aby uniknąć chaosu i dezorganizacji w zajęciach, nauczyciel powinien czuwać nad przestrzeganiem ustalonych zasad organizacyjnych gry zespołowej.

4. Słuchanie muzyki

Koniecznym warunkiem do rozwoju poprawnej mowy i myślenia jest właściwy proces kształcenia słuchu oraz umiejętność słuchania. Wszechobecny hałas, liczne rozproszenia, głośna muzyka, nerwowość i pośpiech stanowią poważną przeszkodę dla pogłębiania wrażliwości słuchowych dziecka. Często trudności w wykonywaniu przez dzieci ćwiczeń muzycznych wynikają nie z braku zdolności, ale z nieodpowiednich warunków, dlatego rodzice oraz nauczyciele powinni w pierwszej kolejności zadbać o właściwy sposób kontaktu dzieci z muzyką.

Naukę słuchania należy rozpocząć od uwrażliwienia dzieci na ciszę, dopiero z czasem można je stopniowo wprowadzać w świadomy odbiór dźwięków. Aktywność słuchowa może przybierać różnorakie formy, począwszy od słuchania mowy ludzkiej, odgłosów przyrody, zwierząt, przez poznawanie brzmienia instrumentów, śpiewu aż do muzyki wykonywanej „na żywo” czy odtwarzanej z nagrań. Dzieci uczą się rozpoznawać i nazywać odgłosy i dźwięki, określają ich cechy, takie jak: wysokość, głośność, czas trwania, barwę oraz starają się odróżniać piękno muzyki od dźwięków brzydkich, przykrych.

Ćwiczenia przeprowadza się w oparciu o elementy muzyczne, takie jak: melodia, rytm, harmonia, barwa dźwięku, dynamika oraz agogika, czyli zmiana tempa muzyki. Celem tych zajęć jest kształcenie korelacji słuchu z ruchem (ćwiczenia wykonywane podczas zabawy) oraz dostarczanie przeżyć estetycznych i emocjonalnych (słuchanie muzyki w skupieniu), ćwiczenie

pamięci muzycznej (powtarzanie i zapamiętywanie melodii, rytmów, piosenek). Umiejętność słuchania muzyki to zdolność do jej rozumienia i przeżywania, pojmowania emocjonalnego i intelektualnego. Dziecko, które w pełni słucha i odbiera muzykę, powinno wykazywać zainteresowanie danym utworem, być wrażliwym na dźwięk i jego piękno, spostrzegać elementy wyrazu i formy muzyki, zaangażować uczucia w odbiór muzyki, a także dysponować pamięcią muzyczną. Należy tutaj bezwzględnie podkreślić pierwszeństwo kontaktu z muzyką wykonywaną „na żywo”, bez względu na to, czy będą to warunki szkolne, czy filharmonia lub dom kultury, gdyż wyrabia to u dzieci poczucie szlachetnej muzyki i gust muzyczny oraz stanowi alternatywę dla bardzo często wątpliwej jakości muzyki prezentowanej w mediach. Jeśli nauczyciel decyduje się na odtwarzanie nagrań, powinien absolutnie zadbać o dobór wykonan, przedstawiający wysoką wartość artystyczną.

5. Tworzenie muzyki

Wszystkie działania wychowawcze i edukacyjne powinny wspierać u dziecka kształtowanie postawy twórczej w każdej dziedzinie jego aktywności. Także wychowanie muzyczne dostarcza wiele różnorodnych możliwości i środków do twórczych działań każdego dziecka, bez względu na jego wrodzone uzdolnienia muzyczne. Podstawą rozbudzania takich aktywności muzycznych, jak słuchanie, odtwarzanie i tworzenie jest zabawa. Należy zapewnić takie warunki, aby elementy te się wzajemnie przenikały i uzupełniały oraz nie powodowały u dzieci wycofania, zniechęcenia, pogłębiania nieśmiałości, a w konsekwencji zaniku dyspozycji twórczych.

Najlepszą formą ekspresji muzycznej najmłodszych jest improwizacja, realizowana głosem, na instrumencie czy ruchem. Bardzo duży potencjał twórczy najmłodszych, właściwie ukierunkowany przez nauczyciela może przybierać różnorakie formy, np.:

- a) improwizacje głosem, naśladujące śpiew ptaków, odgłosy zwierząt, natury;
- b) improwizacje śpiewane, np. wymyślanie melodii do tekstów;
- c) improwizacje ruchowe, pod wpływem wysłuchanej muzyki czy obejrzanych obrazach;

- d) solowe improwizacje na instrumentach muzycznych, naśladowujące różne odgłosy;
- e) improwizacje wykonywane na instrumentach melodycznych;
- f) improwizacje rytmiczne, realizowane w formie zabaw i ćwiczeń, np. rytmiczne wypowiadanie słów, imion, krótkich tekstów, powtarzanie i wymyślanie rytmów;
- g) ekspresja ruchowa wykonywana do muzyki improwizowanej na pianinie czy instrumentach perkusyjnych;
- h) ilustrowanie gestem i ruchem charakteru melodii, nastrojów i zmian zachodzących w muzyce np. kontrastów dynamiki, rejestru, tempa, rytmu.

Zadaniem nauczyciela jest nieustanna troska o podnoszenie własnych umiejętności wspierania twórczej postawy u dzieci, która to nie powinna ograniczać się tylko do muzyki, ale być elementem każdego zajęcia. Swoim zaangażowaniem nauczyciel nie może jednak hamować indywidualnych pomysłów podopiecznych. Ważne jest, aby umiał stworzyć odpowiedni klimat pozwalający zachować dzieciom swobodę działania i warunki do uzewnętrzniania ich naturalnej spontaniczności, co zapewni radość z wykonywanych zadań i pobudzi do dalszego podejmowania kolejnych wyzwań (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991; Podolska, 2009; Sacher, 2004; Stasińska, 1986).

Zakończenie

Wykorzystanie muzyki w procesie wychowania i edukacji stwarza szereg możliwości wspierania rozwoju intelektualnego i fizycznego dzieci. Wprowadzane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany powinny być gwarancją obecności kształcenia artystycznego najmłodszych. Aby założenia reformy programowej mogły zostać w pełni zrealizowane, należy podkreślić konieczność odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej, zapewnienia odpowiednich warunków pracy, nauki i zabawy, w tym warunków lokalowych oraz sprzętowych, a także zabezpieczenia odpowiedniej liczby godzin, przeznaczonych do realizacji zajęć muzycznych i ruchowych. Tylko właściwie zorganizowane nauczanie w oparciu o kompetentnych i kreatywnych nauczycieli ma szansę na realizację celów wychowania

muzycznego, a przede wszystkim powszechne umuzykalnienie i rozwinięcie dyspozycji twórczych dzieci.

Literatura przedmiotu

- Bielska B. (2011), *Maluję muzykę. Muzykoterapia w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, „Bliżej Przedszkola”, nr 1.112, s. 65-68.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M. (1991), *Emil Jacques Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa.
- Burowska Z. (1976), *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa.
- Kaja P. (2005), *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, [w:] Osewska E., Stala J. (red.), *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Biblos, Tarnów, s. 101-112.
- Konaszkiewicz Z. (2002), *Wychowanie muzyczne na przełomie tysięcy*, [w:] Kataryńczuk-Mania L., Karcz J. (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 21-39.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) (2009), *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego, tom 7. – Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, [w:] <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl /ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa>, Warszawa.
- Podolska B. (2008), *Muzyka w Przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przychodzińska-Kaciczak M. (1987), *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność*, WSiP, Warszawa.
- Reiss J.W. (1987), *Mała encyklopedia muzyki*, PWN, Kraków.
- Sacher W.A. (2004), *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Schaeffer B. (1983), *Dzieje muzyki*, WSiP, Warszawa.
- Souriau E. (1965), *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*, [w:] Wojna I. (red.), *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa, s. 229-239.
- Stasińska K. (1986), *Instrumentarium Orffa w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Wilk A. (1996), *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Magdalena Madej-Babula

Przedszkole środowiskiem kształtowania postaw prozdrowotnych dziecka

Wprowadzenie

Przedszkole jest miejscem, w którym uczy się dzieci, że zdrowie jest najwyższą wartością, dzięki której można realizować wszystkie swoje plany, dążenia oraz marzenia. Dlatego też jest ono tym środowiskiem, gdzie dzieciom przekazuje się między innymi odpowiednią wiedzę dotyczącą zdrowia, uczy się podstawowych umiejętności i nawyków służących ochronie i utrzymaniu zdrowia, a także kształtuje się pozytywne postawy prozdrowotne, dzięki którym dziecko będzie mogło pomnażać swój potencjał zdrowotny. W związku z powyższym, jednym z ważniejszych zadań przedszkola powinno być zapewnienie warunków dla zachowania, pomnażania i ratowania zdrowia dzieci, kształtowania nawyków, umiejętności i postaw higieniczno-kulturalnych oraz bezpieczeństwa we wszystkich środowiskach ich życia i działalności: zabawy, uczenia się, pracy i odpoczynku (por. Frątczakowie, 1996, s. 6). Zakłada się bowiem, że dzieci w wieku przedszkolnym powinny zdobyć określony zasób informacji o zdrowiu, a także współuczestniczyć w definiowaniu własnych problemów zdrowotnych i określaniu czynników negatywnie i pozytywnie wpływających na zdrowie. Ponadto w działaniach prozdrowotnych w przedszkolu akcent powinien zostać położony na dostarczanie dzieciom argumentów, które świadczą o korzyściach płynących z dbania o własne zdrowie i pomnażania jego potencjału (por. Żuchelkowska i Wojciechowska, 2000, s. 17-18).

Ważnym ogniwem w prozdrowotnej pracy przedszkola są rodzice. To oni jako pierwsi przekazują wiedzę i kształtują podstawowe nawyki dziecka sprzyjające ochronie jego zdrowia. Są jedyną grupą społeczną, która ma największy wpływ na to, jakie postawy, w tym przypadku postawy prozdrowotne, przyjmie ich dziecko. Dlatego też niezbędna wydaje się ścisła współpraca pomiędzy tymi dwoma środowiskami wychowawczymi. Natomiast celem powyższej współpracy ma być wymiana doświadczeń, poglądów czy oczekiwań każdej ze stron.

Celem artykułu będzie zatem przedstawienie oczekiwań rodziców wobec kształtowanych przez przedszkole postaw prozdrowotnych dziecka w oparciu o przeprowadzone badania.

1. Pojęcie postawy

Odpowiednie kształtowanie przez przedszkole postaw prozdrowotnych warunkuje przede wszystkim właściwe rozumienie pojęcia „postawa”. Wynika to z faktu, że postawy stanowią główny składnik struktury osobowości. Mają one decydujący wpływ na charakter i przebieg postępowania człowieka (Gerstmann, 1970, s. 66). Jedni rozumieją postawę jako względnie trwałą dyspozycję przejawiającą się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osób, sytuacji (K. Obuchowski), inni utożsamiają postawę z przekonaniem, traktując ją jako strukturę złożoną z elementów, które są rezultatem poznania danego przedmiotu, ze stosunku emocjonalnego tego przedmiotu oraz motywacji do określonego zachowania względem niego (S. Mika, za: Okoń, 1984, s. 236).

Termin „postawa” został po raz pierwszy użyty przez filozofów Spencera i Baina, którzy przez postawę rozumieли psychiczny stan gotowości do słuchania, uczenia się czegoś. Stan, który jest warunkiem przyswojenia sobie prawdziwej wiedzy. Z kolei do nauk społecznych termin „postawa” został wprowadzony przez W. Thomasa i F. Znanieckiego we wstępie do *Chłopa polskiego w Europie i Ameryce* (1918 r.) na oznaczenie procesów indywidualnej świadomości. Znaniecki i Thomas zaproponowali termin „postawa”, przez który

rozumieli stan umysłu jednostki wobec pewnych wartości o społecznym charakterze (por. Lewicki, 2006, s. 226).

Postawa jest zatem utrwaloną tendencją do skierowywania własnych dążeń ku czemuś lub do odwracania ich od czegoś. Wyjaśniana ona pewną stałością przejawianego w zachowaniu stosunku wobec różnych zjawisk, rzeczy, osób lub symboli. Znać czyjąś postawę wobec czegoś, to tyle, co wiedzieć, jakie motywy wobec czegoś dana osoba skłonna jest w różnych sytuacjach przeżywać, a więc, jakie motywy są w jej zachowaniu bardziej prawdopodobne niż inne (Muszyński, 1977, s. 77).

Z powyższego wynika, że postawa może to być trwała ocena – pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów i idei. Na tak rozumianą postawę wobec określonego przedmiotu, składają się procesy poznawcze dotyczące tego przedmiotu, uczucia odnoszące się do niego i tendencje do zachowania się w określony sposób wobec tego przedmiotu. Postawa jest to więc stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowywania się jednostki do danego obiektu, zdarzenia czy drugiej osoby (por. Strelau, 2005, s. 79-83).

Powyższe aspekty pokazują, że postawę stanowi

względnie trwały układ przekonań, emocji i uczuć oraz zachowań jednostki w odniesieniu do danego obiektu (osoby, przedmiotu, idei). O postawie mówimy, gdy:

- jednostka uświadamia sobie istnienie pewnego przedmiotu, osoby czy idei;
- w trakcie obcowania z danym obiektem tworzą się przekonania na jego temat;
- kontakty z obiektem prowadzą nie tylko do wytworzenia przekonań, ale również do ustosunkowania emocjonalnego, charakteryzującego się rodzajem uczuć wzbudzanych przez dany obiekt (pozytywne, negatywne) oraz ich siłą;
- stosunek emocjonalny, uczuciowy skłania jednostkę do określonego uczucia w odniesieniu do obiektu, wyrażającego się w tendencji do unikania czy agresji, bądź zbliżania się (Kozłowski, 1993, s. 611).

Z postawą mamy zatem do czynienia, jeżeli sytuacja, w której uczestniczymy, powtarza się, a więc przestaje być nowa. W ten sposób opracowywany program działania nabiera wymiaru postawy. Natomiast, jeśli okoliczności działania są nowe, wówczas

zaczyna konstruować się nowy program działania, po czym w dalszej kolejności nabiera on wymiaru postawy (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża, 1989, s. 345).

Stanisław Mika (1981) przez postawę rozumie

względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawiania się struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu.

Autor przedstawił następujące wymiary postaw:

1. *Znak postawy* – wyraża on nasz stosunek do danego przedmiotu. Stosunek ten może być pozytywny, negatywny lub neutralny.
2. *Siłę postawy* – określona jest we wszystkich trzech komponentach. Jej wskaźnikiem może być liczba pozytywnych lub negatywnych ocen danego przedmiotu.

Na postawę składają się ponadto trzy podstawowe układy:

1. *Układ funkcji poznawczych* umożliwiający orientację w danej sytuacji i stanowiący motywację dalszych działań.
2. *Układ funkcji emocjonalnych* sprawiający, że dana sytuacja nabiera znaczenia emocjonalnie dodatniego lub negatywnego.
3. *Układ wykonawczy*, który podlega ośrodkowemu układowi nerwowemu i stanowi przez to pewne narzędzie wykonawcze.

Wszystkie te układy są z sobą powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża, 1989, s. 344).

Większość psychologów posługuje się tzw. trójskładnikową definicją postawy, która zakłada istnienie trzech komponentów postawy. Są to (Por. Aronson, Wilson i Akert, 1997, s. 314; Strelau, 2005, s. 79-83):

- *element emocjonalno-oceniający* określający stosunek wartościujący jednostki do danego zjawiska (przeżycia emocjonalne związane z danym obiektem);
- *element poznawczy* obejmujący wiedzę jednostki, jej przekonania, opinie (nabywanie przekonań na temat właściwości obiektu);
- *element behawioralny*, czyli reakcje jednostki wobec danej osoby czy zjawiska (własne zachowania kierowane na ów obiekt).

Stefan Nowak (1973, s. 24) przypisuje komponentowi emocjonalno-oceniającemu rolę istotniejszą niż pozostałym. Według niego,

jest on czynnikiem konstytuującym (w sensie definicyjnym) postawę. Pozostałe komponenty mogą, ale nie muszą istnieć w danej postawie. Natomiast postawa niezawierająca komponentu emocjonalno-oceniającego jest *ex definitione* niemożliwa.

W związku z powyższym, można przyjąć za Nowakiem (Nowak, 1973, s. 23), że

postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycjach do zachowania się wobec tego przedmiotu.

Z powyższego wynika, że postawa jest zawsze postawą wobec czegoś (zdarzenia, sytuacji, przedmioty, konkretny człowiek lub obiekty nieistniejące), a także jest zawsze zjawiskiem występującym w psychice człowieka (Nowak, 1973, s. 24).

Istnieje wiele kryteriów podziału postaw, jednak na potrzeby procesu kształtowania postaw prozdrowotnych, przyjęto w ramach niniejszego opracowania klasyfikację postaw zaproponowaną przez Tadeusza Mądrzyckiego (1970, s. 31). Przyjął on kryteria podziału ze względu na:

1. Treść przedmiotową (postawy personalne, rzeczowe, niepersonalne i nierzeczowe).
2. Zakres postawy (jednostkowe i ogólne).
3. Kierunek postawy (pozytywne i negatywne).
4. Siłę postawy (słabe i silne).
5. Złożoność (ze względu na występowanie komponentów jako postawy pełne i niepełne oraz ze względu na dominację któregoś z komponentów jako postawy intelektualne, uczuciowo-motywacyjne i behawioralne).
6. Zwartość (zintegrowane silnie i słabo).
7. Trwałość (postawy trwałe i mało trwałe).

2. Postawy prozdrowotne

Postawa prozdrowotna to aktywna, emocjonalnie pozytywna postawa wobec własnego zdrowia i jego ochrony. Jej przejawem są konkretne zachowania, nazywane zachowaniami prozdrowotnymi (por. Piechaczek-Ogierman, 2009, s. 13). Główny komponent postawy wobec zdrowia stanowią codzienne zachowania zdrowotne oraz nasz styl życia. Wybór określonego wzoru zachowania zależy bowiem od czynników natury poznawczej i emocjonalnej oraz od ograniczeń i sprzeczności występujących w otaczającym świecie społecznym. Wzory zachowań mogą być kształtowane pod wpływem czynników środowiskowych oraz indywidualnej samodzielności i charakteryzować się korzystnym – bądź nie – wpływem na zdrowie. Takie wzory zachowań składają się z wyuczonych reakcji, nabytych i utrwalonych w procesie socjalizacji i wychowania, w trakcie interakcji społecznych z rodziną, grupą rówieśniczą, środkami masowego przekazu itd. Podlegają one ciągłym zmianom w oparciu o nowe doświadczenia i interpretacje danych sytuacji (Kickbusch, 1994, s. 99-111).

Według Macieja Demela (1968, s. 86; 1980, s. 121), na obraz całościowej, dojrzałej postawy prozdrowotnej człowieka składają się następujące elementy:

- element racjonalny, odpowiedni zrównoważony stosunek do choroby, niepełnosprawności i śmierci;
- poczucie odpowiedzialności za swoje zdrowie oraz za zdrowie innych osób;
- chęć pomocy innym osobom w sprawach związanych ze zdrowiem.

Z kolei według Czesława Lewickiego (2006, s. 227-228), o postawach prozdrowotnych dzieci można mówić wtedy, gdy: posiadają odpowiedni do swojego wieku i możliwości percepcyjnych zasób wiedzy o zdrowiu, jego uwarunkowaniach i czynnikach, które na nie wpływają. O postawach prozdrowotnych dzieci mówimy także, gdy potrafią one przeżywać określone stany emocjonalne związane ze zdrowiem, chorobą lub niepełnosprawnością, jak również wtedy, gdy opanowały umiejętności ochrony zdrowia własnego i innych i są gotowe, aby wprowadzić te umiejętności w życie.

Postawa prozdrowotna zawiera w sobie:

1. Komponent poznawczy, który odnosi się do poziomu wiedzy na temat zdrowia, zachowań zdrowotnych i zdrowego stylu życia.
2. Komponent emocjonalny, który jest przejawem stosunku i zaangażowania emocjonalnego oraz motywacji do zdobywania informacji na temat własnego zdrowia oraz podejmowania określonych działań zmierzających ku utrzymaniu bądź poprawieniu zdrowia. Pozwala odpowiedzieć na pytanie, jakimi pobudkami kierują się ludzie, dbając o swoje samopoczucie psychofizyczne oraz wykazując zainteresowanie lub jego brak wiedzą na temat zdrowia i zdrowego stylu życia.
3. Komponent behawioralny, który jest zespołem określonych zachowań, podejmowanych codziennie działań, określających styl życia jednostki. Zachowania te mogą być prozdrowotne lub antyzdrowotne (cytuję za: Michałowska, 2008).

Kształtując postawy prozdrowotne dzieci przedszkolnych, należy wziąć pod uwagę wszystkie powyższe komponenty. Obiektem zainteresowań powinien stać się nie tylko komponent emocjonalno-oceniający, odzwierciedlający stosunek dziecka do zdrowia i jego ochrony. Należy tu zwrócić również uwagę na komponent poznawczy, który ukazuje, jaką wiedzę i przekonania na temat zdrowia posiada dziecko. Omawiając proces kształtowania się postaw prozdrowotnych, należy też zwrócić uwagę na tak zwany komponent działaniowy (behawioralny). Chodzi o to, że – jak zaznacza Lewicki (Por. 2006, s. 228) – w innych postawach wystarczy tylko chcieć, aby działać. Natomiast w działaniach prozdrowotnych same chęci nie wystarczą. Tutaj trzeba przede wszystkim posiadać konkretne umiejętności i mieć wykształcone odpowiednie nawyki prozdrowotne.

Kształtowanie się postawy wobec zdrowia jest procesem długofalowym, długotrwałym, a także niezwykle dynamicznym. Wynika to z tego, że człowieka zdobywa swoją wiedzę oraz indywidualne doświadczenia zdrowotne na wszystkich etapach życia. Jednak uznając, że to właśnie wychowanie pełni jedną z istotniejszych ról w kształtowaniu osobowości człowieka, szczególne znaczenie w tym procesie przypisuje się przedszkolnej edukacji zdrowotnej (por. Piechaczek-Ogierman, 2009, s. 16).

Nauczyciel przedszkola w sposób zamierzony i celowy może bowiem kształtować odpowiednie postawy zdrowotne dziecka oraz jego stosunek do spraw związanych ze zdrowiem. Dzieje się to poprzez przekazywanie wiedzy zdrowotnej oraz poprzez uczenie dziecka, jak prawidłowo należy o to zdrowie dbać. Ponadto, nauczyciel poprzez swój własny przykład – prawidłowo ukształtowanej postawy prozdrowotnej – może pomóc wychowankowi odkryć wartość, jaką jest zdrowie (na podstawie: Piechaczek-Ogierman, 2009, s. 16).

Kształtowanie postaw prozdrowotnych ma na celu kształtowanie nowego sposobu myślenia o zdrowiu we wszystkich jego wymiarach: fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym. Celem jest tu także ukazywanie dziecku zdrowia jako wartości najwyższej – autotelicznej oraz rozwijanie samokontroli, samopielegnacji zdrowia, wyrabianie nawyków, przyzwyczajzeń doskonalących zdrowie, zapoznanie z różnymi rodzajami zagrożeń zdrowia człowieka, utrwalanie wiedzy na temat zasad zdrowego stylu życia, rozwijanie pożądanych cech osobowości, np.: odpowiedzialności, systematyczności, poczucia własnej wartości itp. Poprzez kształtowanie postaw prozdrowotnych przedszkole ma przygotować dziecko do tego, aby stało się niezależną, zdrową i twórczą jednostką (por. Greinert, dok. elektr.).

W procesie kształtowania postaw zdrowotnych dziecka najważniejsze są pewne, następujące po sobie elementy. Przede wszystkim ważna jest tu kolejność kształtowania lub oddziaływania na poszczególne komponenty postawy. Równie ważne wydają się być właściwości osób, które biorą udział w procesie kształtowania lub zmiany postaw prozdrowotnych dziecka. W końcu, za istotny element uznaje się także właściwości i cechy środków stosowanych w procesie kształtowania lub zmiany powyższych postaw (por. Lewicki, 2006, s. 232). W praktyce edukacji zdrowotnej najczęstszą ingerencją w obszarze postawy jest ponadto zmiana jej kierunku (z negatywnej na pozytywną), siły (wzmacnianie pozytywnych nastawień wobec zdrowia) oraz utrwalanie nabytych przekonań i zachowań. Wiedza na temat psychologicznych prawidłowości kształtowania się postaw jest tak samo ważna dla edukatora zdrowia, jak wiedza o zdrowiu i czynnikach je warunkujących. Jak bowiem wcześniej

zaznaczono, od ukształtowania postawy prozdrowotnej zależy w dużym stopniu późniejsze uczestnictwo w działaniach na rzecz ochrony zdrowia i jego pomnażania. Znaczącą rolę odgrywa w tym przypadku atmosfera wychowawcza, dostarczająca uczestnikom różnych zajęć zdrowotnych wielu pozytywnych przeżyć i emocji (na podstawie: Michalik, 2009, s. 27).

Proces kształtowania postaw prozdrowotnych wymaga długotrwałego wysiłku i zaangażowania sfery woli. Dlatego powinien zostać oparty na odpowiednim systemie motywacyjnym. Pierwszorzędną rolę w tej kwestii odgrywa rodzina i przedszkole. Udział tych środowisk jest warunkiem *sine qua non* powodzenia realizacji procesu kształtowania postaw prozdrowotnych dzieci w wieku przedszkolnym (Kowalewska i Graeber, 2003, s. 11-12).

3. Obszary kształtowania postaw prozdrowotnych w przedszkolu

Jak już zostało wcześniej zaznaczone, przedszkole jest jednym z ważnych instytucjonalnych środowisk wychowawczych, w którym może dokonywać się proces kształtowania postaw prozdrowotnych dziecka. Poniżej zostaną zaprezentowane i opisane dwa główne obszary: higiena osobista oraz aktywność fizyczna dziecka¹⁸.

3.1. Higiena osobista

Higiena jako nauka zajmuje się utrzymaniem zdrowia człowieka i ochroną środowiska przez wprowadzenie odpowiednich metod postępowania i urządzeń publicznych i prywatnych, w celu zapewnienia właściwych warunków zdrowotnych. Higiena to także gałąź medycyny obejmująca higienę: wody, powietrza, gleby, środowiska, społeczeństwa oraz opiekę zdrowotną (Boss i Jäckle, 1996, s. 229).

Zadaniem higieny osobistej jest zwrócenie uwagi na czynniki pozytywne, które prowadzą do utrzymania i wzmacniania zdro-

¹⁸ Ze względu na ograniczenia formalne (objętościowe) artykułu, pozostałe obszary kształtowania postaw prozdrowotnych w przedszkolu musiały zostać pominięte.

wia. Higiena dąży do tworzenia norm higienicznych w różnych dziedzinach życia: zawodowego, pozazawodowego, organizowania form pracy i odpoczynku. Zalecenia higieniczne zależą od wieku, płci, stanu zdrowia itp. Celem higieny osobistej jest dążenie do uzyskania jak najlepszego samopoczucia i zdrowia osiągalnego dla danej jednostki w najkorzystniejszych dla niej warunkach (Boss i Jäckle, 1996, s. 236).

Podstawową czynnością służącą do zachowania prawidłowej higieny osobistej jest mycie się. Chodzi tu zarówno o mycie całego ciała, jak i mycie poszczególnych jego części. W przedszkolu mamy do czynienia głównie z higieną rąk, nóg oraz jamy ustnej.

Pierwszym rodzajem higieny jest higiena rąk. Polega ona na częstym ich myciu przez dziecko: przed każdym posiłkiem, przed i po wyjściu z toalety lub wstaniu z nocnika, po powrocie ze spaceru, po zabawie ze zwierzętami, po kichaniu i kaszleniu (jeśli dziecko zasłania buzię ręką), po wydmuchaniu nosa i za każdym razem, kiedy są brudne. Ręce należy myć minimum 20 sekund pod bieżącą wodą. W tym celu należy pokazać dziecku, jak namydlić dłonie i dokładnie spłukać. Ręce wystarczy umyć zwykłym mydłem (w kostce lub płynie) pod bieżącą, ciepłą wodą. Ważne jest, aby je zamoczyć, dokładnie namydlić i myć przez dłuższą chwilę (także przestrzenie między palcami), a następnie dokładnie spłukać. Można w tym celu zastosować tzw. regułę 10+10, która polega na liczeniu do 10 podczas mycia rąk mydłem, a następnie po raz kolejny podczas spłukiwania. Częstym błędem jest bowiem zbyt krótkie mycie lub tylko zamoczenie rąk w wodzie (Chybicka, Dobrzańska, Szczapa i Wysocki, 2010). Na końcu ważne jest także dopilnowanie, aby dziecko dokładnie je osuszyło, gdyż do wilgotnych dłoni szybciej przyczepia się kurz i bakterie. Ręce powinny być osuszane ręcznikiem. Jest to czynność, którą małe dziecko może wykonywać samodzielnie. Będzie to jego mały sukces.

Do samodzielnego mycia rąk dzieci powinny być przygotowywane jak najwcześniej. Do tego celu stosuje się metodę instruktażu¹⁹. Nauka mycia rąk odbywa się tu etapami, a każdą pojedynczą czynność powtarza się wiele razy, by była dobrze

¹⁹ Szczegółowy instruktaż mycia rąk został opisany w książce E. i J. Frątczaków (1996), *Edukacja zdrowotna dzieci przedszkolnych*, Wyd. TURPRESS, Toruń, s. 149.

opanowana. Wynika to z tego, że samo tylko mówienie, przypominanie i kontrola mycia rąk nie wystarczą, gdyż dzieci uczą się przede wszystkim poprzez naśladownictwo i identyfikację. Podpatrując myjących ręce dorosłych, uznają mycie rąk za czynność naturalną i konieczną. Jeśli natomiast zachowań tych nie zauważą u nauczyciela, może się zdarzyć, że higienę rąk potraktują jako jeden z wielu nieprzyjemnych dziecięcych obowiązków. W ramach powyższych czynności niezwykle ważne jest jednak zachowanie umiaru, by nie wywołać u dziecka tzw. zjawiska „obsesji brudnych rąk”. Wiadomo przecież, że dzieci uwielbiają wykonywać całe mnóstwo czynności, w trakcie których występuje konieczność brudzenia rąk, np. malowanie palcami, zajęcia kucharskie, prace w ogródku przedszkolnym itp.

Samodzielne mycie rąk jest dla dziecka powodem do satysfakcji i okazją do zabawy. Naukę samodzielnego mycia rąk można rozpocząć już w drugim roku życia dziecka. Jest to także okazja do zabawy wodą i poznawania jej właściwości. Ważnym elementem całego wychowania do higieny rąk wydaje się też być stworzenie dziecku poczucia, że łazienka jest do jego osobistej dyspozycji. Warto więc przygotować dla niego specjalny wieszaczek opatrzoney znaczkiem, na którym powiesi swój własny ręcznik. Dobrym pomysłem w zakresie higieny rąk jest również śpiewanie albo wysłuchiwanie nagrań piosenek, które trwają mniej więcej 20 sekund, czyli tyle, ile dziecko powinno myć ręce. Można też śpiewać piosenki lub recytować wierszyki o myciu rąk, których treść dokładnie i po kolei oddaje, co dziecko powinno zrobić. Przykładem może tu być chociażby piosenka: *Mydło lubi zabawę*. Warto też poszukać mydła, które będzie się dziecku zwyczajnie podobać, wtedy z przyjemnością po nie sięgnie. Mydła przypominające zwierzątka lub postaci z bajek są bardziej atrakcyjne od zwyczajnego mydła w kostce. Istotną rolę odgrywają też zapach i wygląd pojemnika na mydło w płynie. Dobrym pomysłem jest w końcu narysowanie obrazków z kolejno wykonywanymi czynnościami podczas mycia rąk (tzw. instruktaż obrazkowy). Rysunki można powiesić na ścianie łazienki, w gablocie czy na tablicy korkowej.

Innym rodzajem higieny osobistej jest higiena nóg. Należy do niej głównie uczenie dzieci tego, jak pielęgnować własne stopy.

W tym celu należy uczyć dzieci, że ważnym elementem i podstawową czynnością powinno być codzienne zmienianie i zakładanie przewiewnych (bawełnianych) skarpetek. Dziecko powinno też wiedzieć, że stopy należy wietrzyć i hartować, codziennie myć i odpowiednio wycierać (zwłaszcza między palcami). Korzystny dla dziecka w ramach higieny nóg wydaje się być również dobór obuwia o odpowiedniej wielkości i kształcie. Mówi się w końcu o odpowiednim obcinaniu paznokci (na prosto, nigdy na okrągło) (Frątczakowie, 1996, s. 154).

W ramach higieny nóg nauczyciel przedszkola powinien wykonywać następujące czynności: obserwować np. na mokrym piasku ślady stóp dzieci i na tej podstawie dokonywać diagnozy o ewentualnym płaskostopiu (czynność tę można przeprowadzić malując dzieciom nogi zmywalnymi farbami); uczyć dzieci rozpoznawania różnic w budowie stopy (np. płaskostopie i prawidłowa budowa stopy); uczyć dzieci prawidłowego chodu i odpowiedniego układania nóg, czy też uczyć dzieci prawidłowej postawy przy siedzeniu (Frątczakowie, 1996, s. 154).

Kolejnym rodzajem higieny osobistej jest higiena jamy ustnej. Jest ona o tyle ważna, iż często uważa się, że higiena zębów mlecznych nie jest tak istotna, jak higiena stałego uzębienia. Jest to rozumowanie błędne, ponieważ przejście od uzębienia mlecznego do uzębienia stałego jest procesem, w którym stan zębów mlecznych ma ogromny wpływ na wyrastające dopiero zęby stałe. Wszystkie wcześniejsze zaniedbania rzutują negatywnie na ostateczne, finalne uzębienie dziecka. Wynika to z tego, iż zęby mleczne są słabiej zmineralizowane, a tym samym mniej odporne na działanie próchnicy, zwiększając tym samym ryzyko uszkodzenia uzębienia stałego. Ponadto zaawansowana próchnica zębów mlecznych może prowadzić do ciężkich powikłań, włącznie z bólem przedwczesnego usuwania zębów (także stałych), a także do konieczności zażywania antybiotyków i powstających problemów ze zgryzem.

Wobec powyższego, profilaktyka jamy ustnej powinna stanowić stały element pracy w przedszkolu. Powinna sprowadzać się do mycia zębów i dziąseł. Ponadto, każdy przedszkolak powinien mieć obowiązkowo własną szczoteczkę do mycia zębów i kubeczek na wodę. Pasta może być wspólna, wydzielana przez

nauczyciela. Każde dziecko powinno też posiadać wiedzę na temat tego, dlaczego musi używać tylko swojej szczoteczki oraz powinno opanować umiejętność posługiwania się nią w prawidłowy sposób. Zaleca się, aby dzieci korzystały ze szczoteczki nylonowej o małej główce, ponieważ łatwiej jest utrzymać ją w czystości. Szczoteczka powinna być wymieniana co ok. 2 miesiące. Dla ułatwienia każde dziecko powinno mieć inną w miarę możliwości charakterystyczną szczoteczkę, aby bez problemu było w stanie rozpoznać swoją. Elementem zachęcającym dzieci do codziennych zabiegów higienicznych może być szczoteczka ozdobiona rysunkami, np. bohaterów ulubionych bajek lub z rączką o przeróżnych kształtach (por. Adamczyk, Breitkopf i Worwa, 1999, s. 6-7).

Dla dzieci w wieku przedszkolnym polecane są dwie techniki mycia zębów: metoda szorowania lub metoda ruchów okrężnych. Przed szczotkowaniem dziecko powinno wypłukać usta. Najpierw myje się zewnętrzną powierzchnię zębów, od tylnych do przednich, w pierwszej metodzie szorując poziomymi prostymi ruchami, a w drugiej wykonując ruchy okrężne tak, jak przy rysowaniu kółek. Następnie – w obu metodach postępuje się tak samo – przy szeroko otwartych ustach szoruje się powierzchnie wewnętrzne zębów, wykonując ruchy wymiatania w kierunku od dziąsła, oddzielnie dla zębów górnych i dolnych. Na koniec szczotkuje się okrężnymi ruchami powierzchnie żujące zębów (Informacja prasowa Colgate).

W przypadku działań związanych z higieną jamy ustnej dziecka przedszkolnego stosuje się metodę instruktazu²⁰.

3.2. Aktywność fizyczna

Kolejnym obszarem kształtowania postaw prozdrowotnych w przedszkolu jest aktywność fizyczna.

Aktywność ruchowa (fizyczna) jest niezbędna do prawidłowego rozwoju fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego i społecznego dziecka. Jest ona podstawowym elementem zdrowego stylu życia, zapobiegania chorobom, radzenia sobie ze stresami i terapii zaburzeń i chorób (Woynarowska, 2000, s. 105).

²⁰ Przykładowy instruktaż podają E. i J. Frątczakowie (1996, s. 157).

Aktywność fizyczna może być rozpatrywana wielopłaszczyznowo. Na płaszczyźnie psychologicznej jest czynnikiem, który zmniejsza lęk oraz potęguje pozytywne emocje. Z punktu widzenia fizjologii człowieka, aktywność fizyczna ma związek z mechanizmami istotnymi dla poprawy sprawności układu krążenia. Aktywność ruchowa człowieka analizowana na płaszczyźnie socjologicznej przejawia się zaakceptowanym przez niego stylem życia, wpływającym bezpośrednio i pośrednio na całokształt jego zachowań zdrowotnych (Kuński i Janiszewski, 1999, s. 183-184).

Okresem, który najbardziej sprzyja rozwojowi aktywności fizycznej jest okres przedszkolny. Potrzeba ruchu u dzieci w tym wieku jest szczególnie duża. Okres ten bywa wręcz określany jako „okres głodu ruchowego” (Kopczyńska-Sikorska, 2001, s. 10). Dlatego też istotnym elementem aktywności fizycznej jest kształtowanie potrzeb, umiejętności i przede wszystkim świadomości systematycznego dbania o swoją kondycję. Samo bowiem wyćwiczenie człowieka w okresie jego dzieciństwa nie zapewni mu sprawności i zdrowia przez resztę życia. Stąd na pierwszy plan wysuwa się kształtowanie świadomości do zdrowego i aktywnego stylu życia (por. Przewęda, 1999, s. 195).

Ważnym elementem w ramach kształtowania postaw w zakresie aktywności fizycznej powinno być wykształcenie u ludzi, zwłaszcza tych najmłodszych, przekonania, że aktywność fizyczna jest nie tylko sprawą ważną, ale przede wszystkim należy ją systematycznie uprawiać. Brak aktywności ruchowej lub jej nadmierne ograniczenie, zwłaszcza w okresie przedszkolnym, może okazać się brzemiennie w skutkach i pociągać za sobą przykre konsekwencje zdrowotne w późniejszych latach. Obecny system, w tym również system edukacji, nie sprzyja w sposób stuprocentowy w wypełnianiu potrzeby ruchu dziecka. Konsekwencją tego jest fakt, że wiele dzieci w wieku przedszkolnym cierpi na otyłość, skrzywienia kręgosłupa w różnych płaszczyznach, nerwice, apatie. Coraz częściej obserwuje się także zjawisko hipokinezji.

W promowaniu aktywności fizycznej w przedszkolu istotną rolę odgrywa ukierunkowane kształtowanie w dzieciach zamiłowania do niej. Na rozwijanie tego zamiłowania składają

się przyjemne przeżycia, życzliwa i sympatyczna atmosfera, interesująco zorganizowane, wzbudzające zaciekawienie zajęcia dostosowane do możliwości przedszkolaka. Zarówno samo zachowanie, jak i postępy w poprawie sprawności i umiejętności ruchowych, prowadzą do kolejnych przyjemnych przeżyć i stopniowego pojawiania się, utrwalania oraz stabilizacji potrzeby tego typu aktywności. Tworząc emocjonalnie korzystne okoliczności uprawiania aktywności ruchowej sprawia, że dziecko zaraża się tzw. „bakcyłem” aktywności ruchowej. Wtedy to właśnie aktywność ta staje się jedną z głównych jego potrzeb, bez której nie potrafi się obyć (Sankowski, 1994, s. 35).

Aktywność fizyczna ma korzystny wpływ na szereg właściwości nie tylko fizjologicznych, ale i odpornościowych, adaptacyjnych, a także na prawidłowy przebieg szeregu procesów metabolicznych ustroju. W sferze psychicznej i społecznej pomaga uzyskać szereg cech niezbędnych w życiu dorosłego człowieka, takich jak równowaga emocjonalna, odporność na stresy, umiejętność psychicznej adaptacji do zmieniających się warunków. Kształtuje ponadto poczucie odpowiedzialności, zdyscyplinowania, wytrwałość w pokonywaniu trudności, sprzyja przyswajaniu norm społecznych. Dla dzieci właściwie użyty i dozowany ruch łagodzi przebieg procesów rozwojowych, zwiększa odporność fizjologiczną, koryguje zniekształcenia postawy i kształtuje pozytywne nawyki ruchowe (Kopczyńska-Sikorska, 2001, s. 11).

Aktywność fizyczna w przedszkolu ma do spełnienia cztery podstawowe funkcje (Brzezińska, 1990, s. 266-267):

1. *Funkcję stymulacyjną* – pobudzającą rozwój organizmu i poprawiającą motorykę oraz sprawność fizyczną dziecka.
2. *Funkcję adaptacyjną* – sprzyjającą adaptacji dziecka do zmieniających się warunków życia: klimatu, temperatury, wilgotności, warunków społecznych i materialnych. Funkcja ta sprzyja także hartowaniu się organizmu.
3. *Funkcję kompensacyjną* – przywracającą niezbędną dla prawidłowego rozwoju organizmu dziecka równowagę czynników korzystnych i szkodliwych.
4. *Funkcję korekcyjną* – likwidującą lub ograniczającą powstałe odchylenia rozwojowe przy użyciu ćwiczeń korekcyjnych. Są to zajęcia, które w przedszkolu powinni wykonywać

specjaliści – nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje w tym zakresie.

Najbardziej odpowiadającą potrzebom dziecka w wieku przedszkolnym formą aktywności fizycznej są zabawy ruchowe. Jest to bowiem prosta forma oparta na naturalnych ruchach motorycznych człowieka – jego podstawowych ruchach lokomocyjnych, jak: chód, bieg, skok, rzut. Zabawy te wprowadzają radosny nastrój, zaspakajają potrzebę ruchu, rozwijają sprawność ruchową, a także kształtują nawyki kulturalne, pozytywne cechy charakteru. Za pomocą zabaw rozwija się spostrzegawczość, orientacja w przestrzeni czy rozpoznawanie barw i kształtów. Szczególnie ważnym aspektem jest fakt, iż jest to dowolna forma ruchu, co wyzwała w dzieciach inicjatywę, pomysłowość i samodzielność, jak również jest przygotowaniem do społecznego współdziałania i współżycia. Dziecko uczy się bowiem przestrzegania reguł, odpowiedzialności i uczciwości. Dziecko, biorące udział w zabawie, ma możliwość ocenić swoje możliwości w porównaniu z innymi dziećmi (Czaplicki, 1994, s. 540). Zabawa stanowi naturalną, dobrowolną i bezinteresowną aktywność dziecka, w której znajduje ono radość. Gry i zabawy ruchowe powinny być zaplanowane w taki sposób, aby dzieci mogły w nich uczestniczyć bez lęku lub nudy. Szczególnie istotny jest fakt, by zabawy sprawiały dzieciom radość, żeby przedszkolaki mogły poczuć się ważne, poczuć, iż są częścią wspólnoty, w której także one same przyczyniają się do rozwoju innych dzieci (Vopel, 2009).

Niezbędnym elementem związanym z propagowaniem aktywności fizycznej w przedszkolu są zajęcia na świeżym powietrzu (Rochowicz, 2007, s. 9, 11, 12). W tym celu ważne jest posiadanie przez przedszkole: ogrodu przedszkolnego z placem zabaw, sali do ćwiczeń zaopatrzonej w odpowiedni sprzęt oraz przyborów i pomocy dostępnych w każdej sali. Ważne jest zapewnienie „kącików” dla poszczególnych grup wiekowych. Ponadto, w przedszkolu przez cały rok można organizować różne rodzaje zajęć w terenie.

4. Oczekiwania rodziców wobec kształtowanych przez przedszkole postaw prozdrowotnych dziecka

Ważnym elementem pracy przedszkola jest ścisła współpraca z rodzicami. Współpraca ta ma nie tylko na celu informowanie rodziców o postępach edukacyjnych dziecka oraz etapach jego rozwoju, ale również wspólny dialog obu stron. W ten tylko sposób zarówno rodzice, jak i nauczyciele przedszkola mogą poznać swoje wzajemne wymagania i oczekiwania. Wobec powyższego, poniżej zostaną zaprezentowane wyniki badań wskazujące na to, jakie są oczekiwania rodziców wobec kształtowanych przez przedszkole postaw prozdrowotnych dziecka. Badaniem na potrzeby publikacji objętych zostało 50 osób – rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, których dzieci uczęszczają do różnych krakowskich przedszkoli. Rodzice zostali przebadani za pomocą specjalnie skonstruowanego kwestionariusza ankiety. Badanie przeprowadzono w kwietniu 2011 roku. Jak już wcześniej zaznaczono, badania – ze względów formalnych – objęły tylko dwa obszary kształtowania postaw prozdrowotnych dziecka: higienę osobistą oraz aktywność fizyczną.

Pierwszą część badań stanowiły pytania dotyczące wychowania higienicznego w przedszkolu. W trakcie badań zapytano rodziców o to, czy w przedszkolu ich dziecka odbywa się proces kształtowania postaw prohigienicznych dziecka. Większość rodziców (82%) odpowiedziała twierdząco. Tylko 6% badanych rodziców uznało, że przedszkole nie wypełnia powyższych czynności, a 12% rodziców nie wie, czy zakres czynności higienicznych jest w przedszkolu ich dziecka realizowany. Badania pokazały zatem, że rodzice są w większości zorientowani w sprawach zdrowotnych swojego dziecka prowadzonych przez przedszkole. Na szczęście tylko niewielki procent wykazał brak zainteresowania tym, co się dzieje z ich dzieckiem w przedszkolu i tym, jak wygląda proces edukacji zdrowotnej ich dziecka.

Kolejne pytanie dotyczyło tego, czy rodzice życzyliby sobie, aby w przedszkolu ich dziecka kładziony był nacisk na kształtowanie nawyków i postaw higienicznych. Z badań wynika, że prawie wszyscy pytani rodzice bardzo by sobie życzyli, aby przedszkole sprzyjało edukacji prohigienicznej ich dzieci.

Tylko 4% badanych rodziców znalazło się w grupie odpowiedzi „nie mam zdania”. Wyniki badań świadczą o tym, że większości rodziców zależy na tym, aby ich dziecko zdobywało kolejne sprawności higieniczne i uczyło się, jak dbać o higienę osobistą.

W trakcie następnego pytania poproszono rodziców o to, aby powiedzieli, jakiego rodzaju umiejętności prohigienicznych przedszkole powinno nauczyć ich dzieci? Okazało się, że badanym rodzicom przede wszystkim zależy na wykształceniu u dzieci troski o czystość ciała oraz wyrobieniu umiejętności odpowiedniej higieny nosa. Badania pokazały również, że rodzice oczekują od przedszkola nauki poprawnego mycia zębów i rąk oraz samodzielnego korzystania z toalety. Mają też nadzieję, że przedszkole pomoże im w wyrobieniu u ich dzieci troski o higienę ubioru oraz nauczy odpowiedniej pielęgnacji nóg. Należy jednak zaznaczyć, że część dzieci badanych rodziców posiadało w chwili badania wymienione w ankiecie umiejętności. W związku z tym trzeba wziąć pod uwagę fakt, że niższe wyniki procentowe nie świadczą o tym, że rodzicom nie zależy na tym, aby ich dzieci potrafiły poprawnie wykonać wszystkie wymienione w ankiecie umiejętności. Wyniki badań wskazuje poniższa tabela:

Tabela 1. Opinia rodziców na temat umiejętności prohigienicznych, jakich przedszkole powinno nauczyć dzieci (N = 50)

Lp.	Umiejętności prohigieniczne	N	%
1.	Troska o czystość ciała	47	94
2.	Odpowiednia higiena nosa	41	82
3.	Samodzielne korzystanie z toalety	32	64
4.	Poprawne mycie zębów	30	60
5.	Poprawne mycie rąk	26	52
6.	Odpowiednia higiena ubioru	22	44
7.	Odpowiednia pielęgnacja nóg	15	30

Dane w tabeli nie sumują się, ponieważ są to wybory wielokrotne

Źródło: badania własne

Innym pytaniem, które zadano badanym rodzicom było pytanie o to, jak często w przedszkolu powinny być prowadzone zajęcia kształtujące postawy higieniczne. Zdecydowana większość rodziców opowiedziała się za tym, że chciałaby, aby czynności higieniczne były z dzieckiem powtarzane codziennie. Pozostali rodzice uważali, że proces ten może odbywać się dwa lub trzy razy w tygodniu albo wtedy, gdy zajdzie taka potrzeba. Wyniki znajdują się w poniższej tabeli:

Tabela 2. Opinia rodziców na temat tego, jak często w przedszkolu powinny być prowadzone zajęcia kształtujące postawy higieniczne dziecka (N = 50)

Lp.	Zajęcia kształtujące postawy higieniczne	N	%
1.	Codziennie	41	82
2.	Wedle potrzeby	4	8
3.	Trzy razy w tygodniu	3	6
4.	Dwa razy w tygodniu	2	4
5.	Raz w tygodniu	0	0
6.	Raz w miesiącu	0	0
7.	W ogóle	0	0

Źródło: badania własne

Podczas kolejnego pytania rodzice mieli określić, czy chcieliby być na bieżąco informowani o prowadzonych przez przedszkole zajęciach prohigienicznych. 100% badanych rodziców zaznaczyło odpowiedź twierdzącą.

Następne pytanie dotyczyło tego, czy rodzice chcieliby, aby w przedszkolu organizowano spotkania dla rodziców ze specjalistami, w ramach których również rodzice byliby przygotowywani i informowani na temat metod i form kształtowania postaw higienicznych dziecka. Większość rodziców zaznaczyła odpowiedź twierdzącą (76%). Pozostała liczba rodziców albo nie widzi takiej potrzeby (10%), albo nie ma w tej kwestii wyrobionego zdania (14%).

Kontynuując poprzednie pytanie zapytano rodziców, którzy udzielili pozytywnej odpowiedzi o to, na jakich specjalistach najbardziej by im zależało. Rodzice stwierdzili, że przede wszystkim chcieliby się spotkać z lekarzami różnych specjalności (92,1%), następnie specjalistą takim mogłaby być również pielęgniarka (71,05%) lub ewentualnie promotor czy edukator zdrowia (7,9%).

W ramach prowadzonych badań zapytano również rodziców o to, co według ich opinii powinno być punktem finalnym wychowania higienicznego w przedszkolu. W tej kwestii odpowiedzi były dosyć zróżnicowane. Najwięcej jednak odpowiedzi zaznaczono przy stwierdzeniu: „samoczynne podejmowanie przez dzieci czynności higienicznych”. Następnie rodzice przychylali się do odpowiedzi dotyczącej ukształtowanej świadomości higienicznej dziecka oraz uznania przez dziecko, że higiena jest jednym z podstawowych elementów życia człowieka. Najmniej entuzjazmu budziła wśród rodziców odpowiedź związana z zachęcaniem przez dziecko innych osób do podejmowania czynności higienicznych. Wyniki badań przedstawia poniższa tabela:

Tabela 3. Opinia rodziców dotycząca efektu finalnego wychowania higienicznego w przedszkolu (N = 50)

Lp.	Efekt finalny wychowania higienicznego	N	%
1.	Samoczynne podejmowanie przez dzieci czynności higienicznych	35	70
2.	Ukształtowana świadomość higieniczna dziecka	27	54
3.	Uznanie przez dziecko, że higiena jest jednym z podstawowych elementów życia człowieka	25	50
4.	Zachęcanie przez dziecko innych osób do podejmowania czynności higienicznych	17	34

Dane w tabeli nie sumują się, ponieważ są to wybory wielokrotne

Źródło: badania własne

W ostatnim pytaniu z zakresu wychowania higienicznego w przedszkolu poproszono rodziców, aby powiedzieli, czy za-

uważyli zmiany w postawach prohigienicznych swoich dzieci dzięki zajęciom prowadzonym w przedszkolu. Badania pokazały, że zamianę na lepsze zauważa 90% rodziców. Tylko 6% nie widzi żadnej różnicy w zachowaniach prohigienicznych dziecka, natomiast 4% rodziców zadeklarowało, że nie zwraca na to uwagi.

Kolejny obszar kształtowania postaw prozdrowotnych dziecka, o oczekiwania wobec którego pytano rodziców, stanowiła aktywność fizyczna w przedszkolu. Rodzicom zadawano podobne pytania do tych z wcześniejszego obszaru – higieny osobistej.

W związku z powyższym, pierwsze pytanie z obszaru kształtowania postaw sprzyjającym uprawianiu aktywności fizycznej przez dzieci dotyczyło tego, czy w przedszkolu, do którego rodzice posyłają swoje dziecko, sprzyja propagowaniu aktywności fizycznej. Zdecydowana większość rodziców (86%) udzieliła odpowiedzi twierdzącej. 4% rodziców jest odmiennego zdania, natomiast 10% nie ma o tym pojęcia.

Następnie zapytano rodziców o to, czy życzyliby sobie, aby w przedszkolu kładziony był nacisk na propagowanie aktywności fizycznej wśród dzieci. Badania pokazały, że aż 94% rodziców chce, aby ich dziecko było poddawane zabiegom sprzyjającym kształtowaniu aktywności fizycznej. Z kolei 6% rodziców nie ma zdania na ten temat. Odpowiedzi przeczącej nie wybrał nikt z rodziców.

W kolejnym pytaniu poproszono rodziców o przedstawienie, jakiego rodzaju czynności związane z uprawianiem aktywności ruchowej powinny pojawiać się w trakcie edukacji przedszkolnej ich dziecka. 100% rodziców zaznaczyło, że powinny to być gry i zabawy ruchowe, uprawiane najlepiej na świeżym powietrzu. Część rodziców zaznaczyła, że zależy im, aby w przedszkolu pojawiały się gry i zabawy połączone ze śpiewem, jak również organizowane były zawody sportowe dla ich dzieci. Kolejno rodzice zaznaczali gimnastykę korekcyjną oraz rytmikę. Najmniej odpowiedzi oscylowało wokół zabaw z chustą animacyjną (być może nie wszyscy rodzice wiedzieli, na czym te zabawy polegają). Wyniki przedstawia poniższa tabela:

Tabela 4. Opinia rodziców na temat rodzaju czynności związanych z uprawianiem aktywności ruchowej, które powinny pojawiać się w trakcie edukacji przedszkolnej dziecka (N = 50)

Lp.	Czynności związane z uprawianiem aktywności ruchowej	N	%
1.	Gry i zabawy ruchowe	50	100
2.	Gry i zabawy na świeżym powietrzu	50	100
3.	Gry i zabawy ze śpiewem	46	92
4.	Zawody sportowe	38	76
5.	Gimnastyka korekcyjna	36	72
6.	Rytmika	35	76
7.	Zabawy z chustą animacyjną	31	62

Dane w tabeli nie sumują się, ponieważ są to wybory wielokrotne

Źródło: badania własne

W dalszej części badań poproszono rodziców, aby opowiedzieli się za częstotliwością zajęć ruchowych w przedszkolu. Wszyscy rodzice (100%) zaznaczyli, że chcieli, aby zajęcia ruchowe w przedszkolu ich dzieci odbywały się codziennie. Wyniki zostały umieszczone w poniższej tabeli:

Tabela 5. Opinia rodziców dotycząca częstotliwości organizowania w przedszkolu zajęć sprzyjających aktywności fizycznej dziecka (N = 50)

Lp.	Częstotliwości organizowania zajęć sprzyjających aktywności fizycznej	N	%
1.	Codziennie	50	100
2.	Wedle potrzeby	0	0
3.	Raz w tygodniu	0	0
4.	Dwa razy w tygodniu	0	0
5.	Trzy razy w tygodniu	0	0
6.	Raz w miesiącu	0	0
	W ogóle	0	0

Źródło: badania własne

Kolejne pytanie miało na celu pokazanie tego, czy rodzice chcieliby być na bieżąco informowani o prowadzonych przez przedszkole zajęciach ruchowych dziecka. Wszyscy rodzice odpowiedzieli twierdząco, że są zainteresowani działaniami przedszkola na rzecz aktywności ruchowej ich dzieci.

W następnym pytaniu zapytano rodziców o to, czy chcieliby, aby w przedszkolu organizowane były spotkania rodziców ze specjalistami w zakresie propagowania wśród dzieci aktywności fizycznej. Podobnie, jak w przypadku wychowania higienicznego, większość rodziców zaznaczyła odpowiedź twierdzącą (76%). Pozostała liczba rodziców wciąż nie widzi takiej potrzeby (10%), albo nie ma w tej kwestii wyrobionego zdania (14%).

Nawiązując do powyższego pytania, poproszono rodziców, aby wskazali, jakich specjalistów życzyliby sobie spotkać w przedszkolu. Wszyscy badani rodzice chcieli, aby wśród zaproszonych specjalistów znaleźli się sportowcy. Rodzice mieliby też ochotę spotkać się z trenerem oraz fizjoterapeutą. Następnie rodzice wyrażali chęć porozmawiania z zaproszonym absolwentem AWF-u oraz tancerzem. Najmniej rodziców chciałoby się natomiast spotkać z chirurgiem – ortopedą. Wyniki obrazuje poniższa tabela:

Tabela 6. Opinia rodziców na temat specjalistów, jakich życzyliby sobie spotkać w przedszkolu (N = 38)

Lp.	Specjaliści	N	%
1.	Sportowcy	38	100
2.	Trener	37	97,4
3.	Fizjoterapeuta	34	89,5
4.	Absolwent AWF-u	31	81,6
5.	Tancerz	22	57,9
6.	Chirurg – ortopeda	8	21,05

Dane w tabeli nie sumują się, ponieważ są to wybory wielokrotne

Źródło: badania własne

W dalszej części badań zapytano rodziców o to, jakie skutki według ich opinii powinny przynieść działania związane z wychowaniem do aktywności fizycznej. Większości rodzicom zależało głównie na zdrowiu i uzyskaniu odporności warunkowanych ćwiczeniami fizycznymi, jak również na ukształtowaniu nienagannej sylwetki u ich dziecka. Rodzice opowiadali się także za wykształceniem u dziecka nawyku ruchu oraz zamiłowania do aktywności fizycznej. Najmniej głosów uzyskało wyrabianie systematyczności w uprawianiu aktywności fizycznej. Wyniki zostały przedstawione w poniższej tabeli:

Tabela 7. Opinia rodziców dotycząca efektu finalnego propagowanej aktywności fizycznej w przedszkolu (N = 50)

Lp.	Efekt finalny propagowanej aktywności fizycznej w przedszkolu	N	%
1.	Odporność organizmu	49	98
2.	Nienaganna sylwetka dziecka	45	90
3.	Uzyskanie u dziecka nawyku ruchu	39	78
4.	Zamiłowanie dzieci do aktywności fizycznej	36	72
5.	Systematyczność w uprawianiu aktywności fizycznej	29	58

Dane w tabeli nie sumują się, ponieważ są to wybory wielokrotne

Źródło: badania własne

Zakończenie

Obecnie uważa się, że przedszkole jest jednym z tych środowisk wychowawczych, w których dokonuje się rozwój i edukacja dziecka we wszystkich dziedzinach. Jednym z takich obszarów jest też edukacja zdrowotna, której głównym celem jest kształtowanie świadomości zdrowotnej dzieci od najmłodszych lat. Z kolei poprawnie ukształtowana świadomość wyraża się przez postawy zdrowotne dziecka i jego prozdrowotną działalność.

W artykule ukazano, czym są powyższe postawy prozdrowotne i jakich obszarów życia i funkcjonowania dziecka dotyczą.

Zarówno bowiem higiena osobista, jak i aktywność fizyczna dziecka są jednym z głównych aspektów prozdrowotnych oddziaływań przedszkola. Dlatego też zapytano rodziców, jakie są ich oczekiwania wobec kształtowanych przez przedszkole postaw prozdrowotnych dziecka związanych z wymienionymi wyżej obszarami. Zdecydowana większość rodziców oczekuje bowiem od przedszkola, że ich dziecko „posiadzie” wszystkie proponowane czynności zarówno prohygieniczne, jak i te, które zmierzają do uzyskania najwyższej sprawności fizycznej warunkującej przede wszystkim zdrowie i odporność organizmu dziecka. Wyniki badań pokazały, że rodzice, powierzając przedszkolom opiekę nad swoim dzieckiem, mają jednocześnie nadzieję, że stanie się ono ich przysłowiowym „drugim domem”, który nauczy ich dziecko wszystkiego, co jest potrzebne do uzyskania możliwie najwyższego standardu zdrowia i potencjału zdrowotnego w tym okresie rozwojowym.

Literatura przedmiotu

- Adamczyk G., Breitkopf B., Worwa Z. (1999), *Edukacja prozdrowotna dla klas 4-6. Podręcznik*, WSiP, Warszawa.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Boss N., Jäckle R. (1996), *Podręczny leksykon medycyny*, Urban & Partner, Wrocław.
- Brzezińska A. (1990), *Ruch i dziecko*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6, s. 259-268.
- Chybicka A., Dobrzańska A., Szczapa J., Wysocki J. (red.) (2010), *Pierwsze 2 lata życia dziecka – przewodnik dla rodziców*, Wyd. Medycyna Praktyczna, Kraków.
- Czaplicki Z. (1994), *Kształcąca i wychowawcza funkcja zabaw i gier ruchowych*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9, s. 539-543.
- Demel M. (1968), *O wychowaniu zdrowotnym*, PZWS, Warszawa.
- Demel M. (1980), *Pedagogika zdrowia*, WSiP, Warszawa.
- Frątczakowie E. i J. (1996), *Edukacja zdrowotna dzieci przedszkolnych*, Wyd. TURPRESS, Toruń.
- Gerstmann S. (1970), *Osobowość. Wybrane zagadnienia psychologiczne*, PZWS, Warszawa.

- Greinert E., Postawy prozdrowotne, http://www.lider.szs.pl/biblioteka/download.php?plik_id=375&f=artykul_375.doc.
- Kickbusch I. (1994), *Styl życia a zdrowie*, „Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna”, nr 1-2, s. 99-111.
- Kopczyńska-Sikorska J. (2001), *Wychowanie fizyczne podstawą harmonijnego rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1, s. 10-12.
- Kowalewska J., Graeber P. (2003), *Kształtowanie postaw zdrowotnych*, „Życie Szkoły”, nr 1, s. 11-12.
- Kozłowski W. (1993), *Postawy i nastawienia*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 611-615.
- Kuński H., Janiszewski M. (1999), *Medycyna aktywności ruchowej dla pedagogów*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Lewicki Cz. (2006), *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Wyd. UR, Rzeszów.
- Mądrzycki T. (1970), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa.
- Michalik L. (2009), *Aktywność fizyczna wyrazem dojrzałej postawy prozdrowotnej*, [w:] Marek Z. i Madej-Babula M. (red.), *Edukacyjne przestrzenie zdrowia*, Kraków, s. 19-30.
- Michałowska D. (2008), *Koncepcje zdrowia i choroby jako podstawy konstruowania podejść do edukacji zdrowotnej*, „Przegląd Terapeutyczny”, nr 4, <http://www.ptt-terapia.pl>.
- Mika S. (1981), *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
- Muszyński H. (1977), *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] Nowak S. (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa, s. 17-69.
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Piechaczek-Ogierman G. (2009), *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. (1989), *Podstawy psychologii ogólnej*, WSiP, Warszawa.
- Przewęda R. (1999), *Promocja zdrowia przez wychowanie fizyczne*, [w:] Karski J.B. (red.), *Promocja zdrowia*, Wyd. Ignis, Warszawa, s. 195-210.

- Rochowicz F. (2007), *Zdrowotne walory ruchu na łonie natury – od Jędrzeja Śniadeckiego do Karola Wojtyły*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 10, s. 9-12.
- Sankowski T. (1994), *O potrzebie rozwijania u dzieci zamiłowania do aktywności ruchowej*, „Kultura Fizyczna”, nr 3/4, s. 7-10.
- Strelau J. (2005), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk.
- Vopel K.W. (2009), *Witajcie nogi. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku 3 do 6 lat*. cz. 1, JEDNOŚĆ, Kielce.
- Woynarowska B. red. (2000), *Zdrowie i szkoła*, PZWL, Warszawa.
- Żuchelkowska K., Wojciechowska K., (2000), *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, Wyd. Margrafen, Bydgoszcz.

Katarzyna Wojciechowska

Przygotowanie uczniów po pierwszym etapie edukacyjnym do racjonalnego spędzania czasu

Wprowadzenie

O przygotowaniu dzieci do racjonalnego spędzania czasu w dużej mierze decyduje stosowanie właściwego, prozdrowotnego stylu życia, w którym podstawową rolę pełni duża aktywność ruchowa, racjonalny rozkład czynności w ciągu dnia z zachowaniem odpowiednich proporcji między pracą a wypoczynkiem oraz rozsądne planowanie zajęć w ramach czasu wolnego. Istotne znaczenie w tym względzie ma ukształtowanie przeświadczenia, że dla zdrowia i rozwoju psychofizycznego najwięcej korzyści daje przebywanie i ruch na świeżym powietrzu. Zmiany, jakie zachodzą w organizmie pod wpływem systematycznie wykonywanych ćwiczeń, są wszechstronne. Aktywność ruchowa wpływa na poprawę podstawowych cech motorycznych, takich jak siła, szybkość i wytrzymałość. Korzystne zmiany zachodzą również w tkankach organizmu.

U dzieci i młodzieży ruch odgrywa ważną rolę przy wzrastaniu i dojrzewaniu organizmu. W wieku dorosłym przeciwdziała osteoporozie pod warunkiem, że jest odpowiednio dozowany i ukierunkowany. U osób starszych pod wpływem aktywności ruchowej wzmocnieniu ulega struktura kości, przez co są one bardziej odporne na urazy. Wzmoczona aktywność ruchowa wpływa na poprawę struktury umięśnienia organizmu, co również ma ogromne znaczenie dla stabilizacji układu kostnego. Zdrowotne walory ruchu, to także zmiany w układach wewnętrznych. Poddany systematycznym ćwiczeniom organizm doskonali funkcjonowanie wątroby, gruczołów dokrewnych, gospodarkę hormonalną i enzymatyczną. Poprawia się system obronny, wzrasta

odporność organizmu. Szczególnie cenne są zmiany powodujące usprawnienie procesów oddychania, gdyż mają one decydujący wpływ na wydolność i sprawność człowieka. Serce zmuszone do częstego wysiłku podczas ćwiczeń ruchowych wszechstronnie dostosowuje się do nowych, większych wymagań. Objawia się to rozrostem serca i powiększoną zdolnością do przepompowywania krwi. Należy jednak zaznaczyć, iż zwiększoną wydolność i odporność fizjologiczną wywołuje tylko trening umiarkowany. Przy maksymalnym wysiłku, organizm w porównaniu do pracy bardzo lekkiej zużywa dziesięciokrotnie więcej energii, częstość oddechu wzrasta dwukrotnie, zużycie tlenu pięciokrotnie, a tętno dwa i półkrotnie (Szukalski, 2001, s. 15).

Odpowiednio „dawkowany” ruch i wysiłek fizyczny zapewniają prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny uczniów. Od jak najmłodszych lat należy wdrażać nawykowe formy odreagowywania stresów poprzez ruch i wysiłek fizyczny. Praca mięśni zapewnia prawidłowe spożytkowanie uruchomionych przez stres nośników energii, łagodzi powstałe napięcia ustrojowe. Dzięki pracy aparatu mięśniowo-ruchowego do kory mózgowej napływa dużo impulsów, co w znakomity sposób przyczynia się do obniżenia napięcia w najbardziej pobudzonych ośrodkach. Dzięki wysiłkowi fizycznemu dochodzi do naturalnego rozładowania stanu pobudzenia organizmu, który wówczas płynnie przechodzi w fazę spoczynku. W wyniku ruchu uruchamiane zostają w organizmie pewne mechanizmy obronne – odpornościowe. Pod wpływem zwiększonego wysiłku fizycznego aktywizuje się w organizmie mechanizm, polegający na zwalczaniu przez białe krwinki drobnoustrojów i obcych substancji, przeciwdziałając rozwojowi choroby. Dokładne określenie zapotrzebowania organizmu na wysiłek fizyczny nie jest łatwe. Zmienia się ono bowiem w zależności od wieku, płci, stanu zdrowia, rodzaju wykonywanej pracy i wielu innych czynników, obciążających organizm w różnej mierze w zmieniających się okolicznościach życiowych. Rozwiązanie problemu pośrednio ułatwia przestrzeganie dwóch głównych zaleceń: regularnego zaprawiania się w wysiłku fizycznym oraz bezwzględnego reagowania na nasilające się zmęczenie jako sygnał do zaprzestania wysiłku (Jaczewski, 1998, s. 182-183).

Można w przybliżeniu określić łączny czas zajęć ruchowych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym na 3-3,5 godziny dziennie, uwzględniając czas na przebycie drogi do szkoły i ze szkoły, aktywność ruchową w czasie przerw śródlekcyjnych, uczestniczenie w zajęciach wychowania fizycznego i pozalekcyjnych oraz obowiązki domowe.

1. Znaczenie racjonalnego gospodarowania wolnym czasem dla rozwoju dziecka

Przygotowując dzieci do świadomego podejmowania decyzji prozdrowotnych, bardzo ważne jest wdrażanie ich do racjonalnego gospodarowania czasem. Tryb życia dziecka powinien być taki, aby zapewnił dobre samopoczucie i pełny wypoczynek. W tym celu czas poświęcony na naukę musi być dostosowany do psychofizycznych możliwości i potrzeb ucznia. Należy ustalić i przestrzegać określonego reżimu dnia, czyli uporządkowanego, uregulowanego przebiegu zajęć, stosując naprzemienną okresów pracy i wypoczynku. Dzieci muszą nauczyć się tak zaplanować codzienne czynności w czasie wolnym, aby spędzić go z pożytkiem dla rozwoju umysłowości, psychiki i charakteru. Najczęściej znaczną część swojego czasu wolnego dzieci poświęcają zarówno na bierne (telewizja, komputer, czytanie), jak i na czynne formy wypoczynku najlepiej w formie rekreacji ruchowej. Ma ona niewątpliwie największe znaczenie ze względu na jej udział w dbałości o zdrowie i wszechstronny rozwój człowieka. Rekreacja ruchowa zaspokaja potrzebę ruchu niezbędnego dla zdrowia, równoważy dobowy bilans energetyczny ustroju, podnosi kondycję i sprawność fizyczną i poprzez nią człowiek osiąga przyjemność i zadowolenie z wysiłku fizycznego.

Rekreacja ruchowa charakteryzuje się pewnymi cechami, które stanowią o jej istocie, a niekiedy odróżniają ją od innych, zewnętrznie podobnych form działalności człowieka:

- rekreacja ruchowa ma miejsce wyłącznie w czasie wolnym;
- jest formą zajęć dobrowolnych bez przymusu;
- wypływa z zainteresowań i potrzeb człowieka;
- jest podejmowana w celach wypoczynkowych rozrywkowych, kulturalnych, a także dla rozwoju własnej osobowości i zdrowia;

- jest formą czynnego wypoczynku po nauce i pracy;
- jest działalnością społecznie aprobowaną (Encyklopedia powszechna PWN).

Mówiąc o potrzebie wdrażania dzieci do umiejętności racjonalnego organizowania czasu, należy podkreślić znaczenie snu, który spełnia w życiu człowieka, szczególnie w okresie wczesnoszkolnym, niezmiennie doniosłe funkcje. Dla organizmu potrzebny jest okres wytchnienia podczas snu, aby:

- odtworzyć zużyte podczas dnia zasoby energii;
- wydalić produkty rozpadu powstałe w procesie przemiany materii i oczyścić organizm w miarę możliwości z toksyn;
- przywrócić równowagę w narządach, zachwianą pod wpływem jednostronnego ich obciążenia i doprowadzić je ponownie do stanu wyjściowego;
- pozwolić na wyhamowanie czynności systemu nerwowego i mózgu.

W pokrywaniu zapotrzebowania na sen istotna jest nie tylko jego długość, lecz także głębokość. Gdy dziecko z jakiegoś powodu nie może pokryć swego zapotrzebowania na sen, reaguje objawami przygaszenia i dekoncentracji albo objawami rozdrażnienia i podniecenia. Sen będzie tym zdrowszy, im bardziej tryb życia uczniów i ich otoczenia będzie odpowiadał wymogom fizjologiczno-higienicznym (Jaczewski, 1998, s. 174-180).

Barbara Woynarowska (2000) do podstawowych zasad higieny snu u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym zalicza:

- regularność – układanie się do snu codziennie o stałej porze i odpowiednio wcześnie: w zależności od wieku – między godziną 20.00 a 22.00;
- czas trwania snu około 9-10 godzin;
- spanie w odpowiednim łóżku, w pomieszczeniu przewietrzonym, o temperaturze nie wyższej niż 19-20°C, w warunkach możliwie najmniejszego natężenia hałasu domowego (ściszenie telewizora, radia, rozmów) i zewnętrznego;
- używanie łóżka wyłącznie do spania (a nie do odrabiania lekcji, oglądania telewizji itp.) – ułatwia to zasypianie na zasadzie odruchu warunkowego;
- przestrzeganie własnego rytuału w układaniu się do snu (przechodzenia od aktywności dnia do spokoju snu nocnego) –

wykonywanie codziennie przed snem tych samych czynności związanych z wieczorną toaletą, kąpielą itp.;

- zalecane jest przed snem i przed wyczyszczeniem zębów wypicie szklanki ciepłego mleka, gdyż zawiera ono T-tryptofan, substancję, której przypisuje się działanie nasenne;
- unikanie bezpośrednio przed snem:
 - obfitych i ciężkostrawnych posiłków – kolację należy spożyć 1-2 godzin przed snem;
 - napojów zawierających kofeinę – cola, mocna herbata, czekolada;
 - intensywnych ćwiczeń fizycznych – wysiłek fizyczny pobudza większość czynności organizmu;
 - oglądania ekscytujących programów telewizyjnych, odrabiania lekcji;
 - wstawanie rano zaraz po przebudzeniu się, gdyż ponowna drzemka utrudnia funkcjonowanie zegara biologicznego i powoduje uczucie niewyspania i zmęczenia.

W przygotowaniu uczniów kończących edukację wczesnoszkolną do umiejętności organizowania sobie racjonalnego trybu życia ważne miejsce zajmuje sposób wykorzystania czasu wolnego z pożytkiem dla zdrowia ucznia. Według Kazimierza Czajkowskiego (1970), czas wolny to okres dnia, który pozostaje dziecku do wyłącznej dyspozycji, po uwzględnieniu czasu przeznaczonego na naukę szkolną, posiłki, sen, odrabianie lekcji, niezbędne osobiste zajęcia domowe. Obejmuje on też dobrowolnie na siebie przyjęte obowiązki społeczne. Mieczysław Walczak (1994) ujmując go w aspekcie jego znaczenia dla ogólnego rozwoju jednostki, a także jako czas niezbędny człowiekowi na regenerację sił, doskonalenie się, udział w życiu społecznym i kulturalnym (s. 9). Panuje powszechny pogląd, że brak czasu wolnego wywiera negatywny wpływ na zdrowie, osiągnięcia osobiste, stosunek do siebie i innych ludzi oraz świata. Natomiast czas wolny racjonalnie zorganizowany i wypełniony zajęciami o wartościowych treściach ma istotne i pozytywne znaczenie dla rozwoju osobowości jednostki i społeczeństwa (Denek, 2005, s. 111).

2. Czynniki warunkujące racjonalne spędzanie czasu przez badanych uczniów

Biorąc pod uwagę powyższe przesłanki, przeprowadzono badania, celem których było wykrycie związków i zależności między warunkami dydaktycznymi szkoły, warunkami wychowawczymi i rozwojowymi w rodzinie, środowiskiem lokalnym i rodzajem płci a przygotowaniem uczniów kończących pierwszy etap edukacyjny do racjonalnego spędzania czasu. Poza tym proces badawczy zmierzał do ustalenia stanu wiedzy uczniów kończących edukację wczesnoszkolną na temat roli ruchu w prawidłowym funkcjonowaniu organizmu, podziału doby na pracę i wypoczynek, różnych form spędzania czasu wolnego, a przede wszystkim rekreacji ruchowej. Empiryczną weryfikację podjętego problemu oparto na metodzie sondażu diagnostycznego i obserwacji. Zebrany materiał badawczy poddano analizie ilościowej i jakościowej. Uzyskane wyniki przedstawiono za pomocą tabel. Próbkę badawczą stanowiło 337 uczniów oraz ich nauczycieli i rodziców zamieszkujących trzy środowiska lokalne: duże miasto, małe miasto i wieś. Wszystkie badania prowadzono na terenie województwa kujawsko-pomorskiego.

Rozważania na temat czynników różnicujących przygotowanie uczniów kończących edukację wczesnoszkolną do racjonalnego organizowania czasu, przyczyniły się do wyłonienia płci jako jednej ze zmiennych niezależnych.

Tabela 1. Płeć a przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania czasu przez dzieci objęte badaniem

Przestrzeganie racjonalnego spędzania czasu:	Płeć:				Ogółem	
	Dziewczynki		Chłopcy			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Przestrzega	140	74,87	112	74,67	252	74,78
Wymaga przypomnienia	36	19,25	28	18,67	64	18,99
Nie przestrzega	11	5,88	10	6,67	21	6,23
Ogółem	187	100,00	150	100,00	337	100,00

Źródło: badania własne

Dane zawarte w tabeli 1. wskazują na to, że pod względem przestrzegania zasad racjonalnego spędzania czasu dziewczęta i chłopcy nie różnią się między sobą.

Przypuszczalnym powodem uzyskania w badaniach takiego samego wyniku dla obu płci jest zamiłowanie zarówno dziewcząt, jak i chłopców do spędzania czasu w sposób aktywny. Różny jest tylko charakter tych zabaw. Chłopcy chętniej tworzą drużyny, rozgrywające pasjonujące mecze, a dziewczynki wolą zabawy w małych grupach, z użyciem skakanki, gumy, badmintonu, piłki. Wszystkie osoby z grupy badawczej rozumieją znaczenie ustalania stałych reguł związanych z nauką i wypoczynkiem oraz organizowania tego wypoczynku w sposób czynny najlepiej na świeżym powietrzu.

Ponadto bez względu na płeć zbliżony odsetek badanych wymaga zachęty i przypomnienia reguł zdrowego trybu życia oraz całkowicie nie przestrzega tych reguł.

Okazało się, że po policzeniu korelacji (r – Pearsona wynosi 0,02) jest ona słaba, a więc zależność między płcią a przestrzeganiem zasad racjonalnego spędzania czasu jest prawie nic nieznacząca (brak zależności).

Procedurą badawczą objęto również środowisko rodzinne dzieci. Stwierdzono, że rodzice jako pierwsi i najważniejsi nauczyciele zdrowia w największym stopniu decydować będą o stylu życia wszystkich członków rodziny. O doniosłej roli rodziny w kształtowaniu zachowań zdrowotnych świadczą następujące argumenty:

- dzieci uczą się i praktykują różne zachowania związane ze zdrowiem w kontekście codziennego życia, w czasie: posiłków, codziennych zabiegów higienicznych, zabawy, snu, w czasie wolnym, pomocy w gospodarstwie domowym itd.;
- dzieci są aktywnymi uczestnikami własnej socjalizacji zdrowotnej, tzn. nie tylko naśladują i odtwarzają zachowania dorosłych, lecz zgodnie ze swymi możliwościami poznawczymi adaptują i rekonstruują znaczenie różnych zdarzeń i zachowań w codziennym życiu;
- istnieją dwustronne interakcje między głównymi „aktorami” procesu socjalizacji: dzieci nie tylko otrzymują informacje, wskazówki, różne formy opieki, ale także podejmują różne

działania na rzecz innych – są więc nie tylko odbiorcami, ale także inicjatorami działań na rzecz zdrowia w rodzinie (Wojnarowska, 2008, s. 217).

Rodzice świadomi swojej roli w przygotowaniu dzieci do racjonalnego organizowania czasu powinni stosować urozmaicone i atrakcyjne dla dzieci metody formy i sposoby wdrażania ich do podejmowania w czasie wolnym aktywności ruchowej.

Aktywizacja fizyczna dzieci w rodzinie może być realizowana poprzez taniec, pracę, rekreację, turystykę, zabawę itp. Najbardziej zalecane formy edukacji zdrowotnej w rodzinie sprzyjające organizacji korzystnych zdrowotnie doświadczeń jej członków, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, to:

- wycieczki poza dom (spacery, marsz, marszobiegi, biegi, chodzenia-włóczęgi, przejażdżki rowerowe, spacery narciarskie, jazda konną, jazda na łyżwach bądź łyżworolkach itp.);
- terenowe wyjazdy weekendowe (biwaki w lesie, nad wodą, ogniska połączone ze spacerem, grzybobraniem, imprezy wędkarskie, żeglarskie, turystyczno-wędrowne organizowane w gronie rodzinnym);
- terenowe programy urlopowe (letnie: wczasy, obozy terenowe, wędrowki piesze, przejażdżki rowerowe itp.; zimowe: szkoły narciarskie, obozy i wędrowki zimowe);
- treningi zdrowotne – to codzienne marsze, biegi, jazdy rowerowe podporządkowane potrzebie poprawy wytrzymałości i ogólnej kondycji zdrowotnej;
- rodzinne sporty przestrzenne (m.in. różne odmiany surfinngu, lotnie, taternictwo) są trudne, wymagające specjalistycznego sprzętu i zaawansowanych umiejętności kondycyjnych i sportowych;
- terenowe formy rehabilitacyjno-terapeutyczne – służą zabiegom korekcyjnym i rehabilitacyjnym sprawności i zdrowia członków rodziny. Przeznaczone są dla dzieci otyłych, niepełnosprawnych lub o obniżonej sprawności i wydolności fizycznej organizmu (Lewicki, 2001, s. 119-121).

Stosowanie różnych form sportu i rekreacji rodzinnej, wspólne ćwiczenie matki lub ojca z dzieckiem jest źródłem obustronnej radości i wzbogaca życie rodzinne. Ćwiczenia te mają następujące zalety:

- wzbudzają zainteresowania rodziców poziomem zdrowia i ruchowej dojrzałości dziecka;
- pogłębiają stosunki uczuciowe między rodzicami a dziećmi;
- umożliwiają aktywizację ruchową nie tylko dziecka, ale i dorosłego;
- pozwalają czynnie spędzić czas, który matka lub ojciec dziecku poświęcają;
- nie wymagają instruktorów wychowania fizycznego (Berdychowa, 1979, s. 7).

Najwięcej okazji do dostarczania wiedzy zdrowotnej oraz kształtowania nawyków zdrowotnych daje wspólne spędzanie czasu wolnego rodziców i dzieci. Czas wolny jest niezbędny do właściwego funkcjonowania zarówno dzieci, jak i dorosłych. Spełnia on dwie zasadnicze funkcje, tj.: regenerującą i rekreacyjną. Nauka szkolna, już od najmłodszych lat, jest swojego rodzaju pracą powodującą zmęczenie młodego organizmu, stąd potrzeba wypoczynku i regeneracji sił dziecka. Czas wolny jest także okazją do zabaw dziecięcych, ważne jest jednak, aby zarówno sposób regeneracji sił, jak i rodzaje zabaw, służyły pomnażaniu zasobów zdrowotnych dziecka (Lewicki, 2001, s. 206).

Dla potrzeb prowadzonych badań dokonano klasyfikacji analizowanych rodzin na te o bardzo dobrych, dobrych i słabych warunkach rozwojowo-wychowawczych. Przy podziale brano pod uwagę takie elementy środowiska rodzinnego, jak: wiek rodziców, poziom wykształcenia, charakter wykonywanej pracy zawodowej, warunki ekonomiczno-mieszkaniowe, styl wychowania, stosunek do kultury fizycznej, sposób spędzania wolnego czasu, organizację życia rodziny itp. Uwzględniając wymienione wskaźniki, wyłoniono rodziny o bardzo dobrych warunkach rozwojowo-wychowawczych w liczbie 84 rodzin, 202 rodziny o dobrych warunkach i 51 rodzin charakteryzujących się słabymi warunkami rozwojowo-wychowawczymi.

Tabela 2. Środowisko rodzinne a przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania wolnego czasu przez dzieci objęte badaniem

Przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania wolnego czasu:	Środowisko rodzinne:						Ogółem	
	Bardzo dobre warunki		Dobre warunki		Słabe warunki			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Przestrzega	70	83,33	158	78,22	24	47,06	252	74,78
Wymaga przypomnienia	12	14,29	32	15,84	20	39,22	64	18,99
Nie przestrzega	2	2,38	12	5,94	7	13,73	21	6,23
Ogółem	84	100,00	202	100,00	51	100,00	337	100,00

Źródło: badania własne

Dane zawarte w tabeli 2. pokazują, iż wśród rodzin przestrzegających prozdrowotnego trybu życia dominuje 228 rodzin o bardzo dobrych i dobrych warunkach rozwojowo-wychowawczych (90,5%) nad 24 rodzinami o słabych warunkach rozwojowo-wychowawczych (9, 5%).

W przypadku sytuacji wymagających przypominania o zasadach racjonalnego spędzania wolnego czasu dominują 44 rodziny o bardzo dobrych i dobrych warunkach rozwojowo-wychowawczych (17,46%) nad 20 rodzinami o słabych warunkach rozwojowo-wychowawczych (7,94%).

W przypadku nieprzestrzegania zasad racjonalnego spędzania wolnego czasu dominuje 14 rodzin o bardzo dobrych i dobrych warunkach rozwojowo-wychowawczych (5,56%) nad 7 rodzinami o słabych warunkach rozwojowo-wychowawczych (2,78%).

Po obliczeniu korelacji r – Pearsona wynosi 0,33, a zatem korelacja jest niska, zależność jest wyraźna, lecz mała pomiędzy postrzeganiem zasad racjonalnego spędzania wolnego czasu a warunkami rozwojowo-wychowawczymi.

Dzieci posiadające bardzo dobre i dobre warunki rozwojowo-wychowawcze, czyli te, które wychowywane są przez rodziców

świadomych celów edukacji zdrowotnej oraz posiadających wiedzę, umiejętności i doświadczenia związane z organizowaniem zdrowego stylu życia, potrafią racjonalnie organizować sobie czas przeznaczony na naukę, wykonywanie codziennych obowiązków i wypoczynek. Cechuje je umiejętność odpowiedniego doboru form regeneracji sił. Uwzględniają zarówno wypoczynek bierny, jak i czynny z przewagą aktywności ruchowej. Potrafią zachować umiar podczas korzystania z komputera i selektywnie podchodzą do oglądania telewizji. Rzadko zdarzają im się odstępstwa od przyjętego reżimu dnia polegającego na ustalaniu w miarę stałych godzin poświęcanych na odrabianie lekcji, porządkowanie swojego pokoju, wypoczynek, posiłki, higienę osobistą. W okresie nauki szkolnej trzymają się ustalonej godziny udawania się na spoczynek nocny. To, że dzieci potrafią same pilnować ustalonego rytmu, jest zasługą rodziców, którzy od urodzenia dziecka wdrażali je do uregulowanego trybu życia.

Rodzice pytani o nawyki racjonalnego organizowania czasu przez dzieci odpowiadali, że choć ich dzieci nie posiadają tej umiejętności, wystarczy przypomnieć im o konieczności ruchu na powietrzu czy przestrzegania stałych pór wykonywania czynności, np. higienicznych, żywieniowych, aby wdrożyły te zasady do wykonywania codziennych czynności.

Przyczyną niezgodnej z zasadami higieny somatycznej i psychicznej organizacji życia w rodzinie niejednokrotnie jest brak przygotowania do pełnienia ról rodzicielskich i sytuacja społeczno-ekonomiczna wielu rodzin. Troska o byt materialny rodziny i związana z nią pogoń za pieniędzmi powodują, że rodzice często nie mają czasu na spacer czy zabawę z dzieckiem na świeżym powietrzu. Nie wykazują też niekiedy zainteresowania tym, co ich dziecko robi w czasie wolnym. Szczególnie jest to widoczne w okresie letnim, gdy nawet małe dzieci, zamiast spać, pozostają do późnych godzin wieczornych na podwórkach bloków lub ulicach miast zupełnie pozbawione opieki dorosłych. W rodzinach tych nikt nie zwraca uwagi na przesadywanie tych dzieci nie raz przez cały dzień aż do nocy przed ekranem telewizora bądź komputera. Efektem tego jest najczęściej przemęczenie, słaba kondycja fizyczna, wady wzroku, wady postawy oraz podatność na choroby (Lewicki, 2001, s. 126).

Racjonalna organizacja czasu w rodzinie i podejmowanie działań rozwijających i pomnażających zdrowie wszystkich jej członków, pomimo dobrej chęci rodziców, nie jest realizowane w pełnym wymiarze. Ograniczenia te związane są z brakiem wyposażenia rodziny w sprzęt sportowy, który w znaczny sposób uatrakcyjniłaby formy aktywności ruchowej. Jednak rodzice, których cechuje pozytywna postawa wobec kultury fizycznej potrafią zorganizować czas przeznaczony na wypoczynek w sposób atrakcyjny i aktywny bez większych nakładów finansowych, np. spacer, zabawy na łonie natury połączone z poznawaniem otoczenia przyrodniczego.

3. Organizacja czasu wolnego a warunki środowiska lokalnego

Wśród instytucji przygotowujących do czasu wolnego wymienia się: rodzinę, przedszkola, szkoły, placówki wychowania pozaszkolnego, stowarzyszenia społeczne i publiczne, mass media, kolonie i obozy. Stowarzyszenia działające w środowisku lokalnym, aby zapewnić prawidłową pracę wychowawczo-zdrowotną powinny być wyposażone w niezbędne urządzenia służące rozwojowi motorycznemu, umysłowemu, kulturalnemu. Umożliwia to działalność wychowawczo-zdrowotną wśród młodych populacji w dwu kierunkach:

1. Systematycznej działalności różnorodnych dziecięcych zespołów środowiskowych w oparciu o świetlice blokowe lub osiedlowe, stanowiące niezbędną bazę lokalową lub place gier i zabaw, które przeznaczone są dla dzieci młodszych. Dla młodzieży tworzy się odrębne kluby lub pozwala się jej użytkować pomieszczenia przeznaczone dla dzieci w wyznaczonych godzinach popołudniowych.
2. Podejmowanie określonych akcji okolicznościowych, stanowiących uzupełnienie pracy systematycznej, w które włączeni są wszyscy okoliczni mieszkańcy, zarówno młodszy, jak i starsi (Śliwa, 2001, s. 155).

Podstawowe warunki do aktywnego spędzania wolnego czasu istnieją zarówno na wsi, jak i w mieście. Można jednak zauważyć pewne charakterystyczne różnice środowiskowe.

Zarówno dzieci wiejskie, jak i miejskie mają do dyspozycji czas wolny. Jednak w przypadku dzieci wiejskich ilość tego czasu jest ograniczona, gdyż nadal więcej czasu poświęcają one na pomoc w domu, zarówno w dzień powszedni, jak i w weekendy. W przypadku dzieci wiejskich sposób spędzania czasu wolnego ma charakter prywatno-domowy, polegający głównie na łatwej rozrywce podczas oglądania najczęściej mało edukacyjnych i mało ambitnych programów telewizyjnych. Rzadko sięgają one po książki. Do rzadkości też należy udział dzieci wiejskich w kołach zainteresowań, zespołach artystycznych czy klubach dyskusyjnych celowo organizowanych przez instytucje kulturalno-oświatowe. Wynika to głównie z mało urozmaiconej formuły zajęć pozaszkolnych w środowisku wiejskim, spowodowanego różnymi okolicznościami: trudnościami finansowymi, kadrowymi, małą aktywnością instytucji edukacyjnych i organizacji społecznych na wsi (Weissbrot-Koziarska, 2004, s. 37).

Tabela 3. Środowisko lokalne a przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania czasu przez dzieci objęte badaniem.

Przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania wolnego czasu:	Środowisko lokalne:						Ogółem	
	Duże miasto		Małe miasto		Wieś			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Przestrzega	93	80,87	80	73,39	79	69,91	252	74,78
Wymaga przypomnienia	18	15,65	22	20,18	24	21,24	64	18,99
Nie przestrzega	4	3,48	7	6,42	10	8,85	21	6,23
Ogółem	115	100,00	109	100,00	113	100,00	337	100,00

Źródło: badania własne

Analizując dane zawarte w tabeli 3., można stwierdzić, że związek pomiędzy środowiskiem lokalnym a przestrzeganiem zasad racjonalnego spędzania czasu jest mało znaczący (korelacja

słaba, zależność prawie nic nieznacząca r – Pearosna wynosi 0,14). Wśród 252 osób stosujących prozdrowotne zasady organizacji dnia, nieznacznie przeważa odsetek dzieci z dużego miasta (80,87%) nad ich rówieśnikami z małego miasta (73,39%) i ze wsi (69,91%). Dzieci te na ogół dostosowują się do ustalonego rozkładu dnia, który obejmuje dostateczną, odpowiednią liczbę godzin snu w higienicznych warunkach. Spokojny sen gwarantuje wykonanie wszystkich powierzonych na dany dzień obowiązków, zjedzenie wczesnej kolacji, przygotowanie się na drugi dzień do szkoły, wykonanie toalety wieczornej, dokładne przewietrzenie pokoju. Reżim dzienny przewiduje także unormowany czas przyjmowania posiłków, jak również odpowiedni ich skład ilościowy i jakościowy. Ważne jest, że 74,78% badanych dzieci posiada umiejętność racjonalnego organizowania pracy szkolnej i domowej oraz preferuje wypoczynek związany z aktywnością ruchową na świeżym powietrzu. Uczniowie ci znają i potrafią uzasadnić potrzebę uprawiania sportu, dlatego wykorzystują różne formy aktywności ruchowej w celu wyżycia ruchowego, rozładowania stresu, napięć nerwowych, dotlenienia organizmu, takie jak: spacer, jazda na rowerze, zabawy i gry z piłką.

Wśród dzieci, które wymagają przypominania zasad i tych, które nie stosują dziennego regulaminu, wykonując swoje codzienne obowiązki szkolne i domowe w przypadkowo wybranym czasie nieznacznie przeważają dzieci mieszkające na wsi (30,08%) nad mieszkającymi w małym mieście (26,6%) i dużym mieście (19,13%). Z rozmów z rodzicami wynika, że uczniowie ci często przypominają sobie w godzinach wieczornych o nieodrobionych lekcjach i braku przygotowania się do szkoły na następny dzień. Spędzają oni po przyjeździe ze szkoły do domu wiele czasu na oglądaniu telewizora lub korzystaniu z komputera, lekceważąc konieczność ruchu na świeżym powietrzu. Często zdradzają objawy niepokoju i obawy o to, czy odrobiły wszystkie zadania domowe i przyniosły do szkoły to, o co prosił nauczyciel. Niekiedy rodzice pomagają dzieciom we właściwej organizacji ich życia i wtedy, gdy przypominają im o wykonywaniu różnych czynności, dzieci te wykazują więcej spokoju i mają dobry nastrój, co przyczynia się do osiągania przez nie postępów w nauce oraz sprzyja wszechstronnemu rozwojowi i wzmocnieniu ich zdrowia.

Dobowy rozkład zajęć ucznia wtedy można uważać za opracowany według wskazań higieny, kiedy kolejność, czas trwania, sposób wykonania różnorodnych czynności i codziennych obowiązków będzie przystosowany do wieku rozwojowego, indywidualnych cech osobowości i stanu zdrowia dziecka. Regulamin dobowy ucznia powinien spełniać następujące podstawowe założenia:

- a) zapewniać dostateczną, odpowiednią dla danej fazy rozwojowej liczbę godzin snu;
- b) unormować czas przyjmowania posiłków, jak również ich skład ilościowy i jakościowy;
- c) racjonalnie zorganizować pracę szkolną i domową;
- d) stwarzać warunki dla zachowania spokoju i ładu;
- e) przewidzieć wystarczający, odpowiednio rozłożony i zorganizowany wypoczynek, połączony z jak najdłuższym przebywaniem na świeżym powietrzu (Kopczyńska-Sikorska, 1965).

Wypoczynek w ciągu dnia jest dla młodego ustroju środkiem walki ze zmęczeniem oraz doskonaleniem czynnościowych właściwości organizmu, niwelowaniem szkodliwego działania wielogodzinnego siedzenia w ławce szkolnej. Najbardziej odpowiedni dla dziecka jest wypoczynek czynny, polegający na zajęciu niezbyt obciążającym, innym niż to, które doprowadziło do zmęczenia. Praktyka wskazuje, że szczególnie korzystny po pracy szkolnej jest odpoczynek związany z przestawieniem się ucznia na takiego rodzaju aktywność, która swoim charakterem jest przeciwstawna czynności uczenia się (Kopczyńska-Sikorska, 1965). Dlatego dla dziecka w młodszym wieku szkolnym najlepszym wypoczynkiem jest ruch i zabawa na świeżym powietrzu. Aktywność ruchowa spełnia nie tylko rolę środka walki ze zmęczeniem, jest przede wszystkim niezbędna do prawidłowego rozwoju fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego i społecznego dziecka. Organizacja pracy szkoły powinna zapewnić wszystkim uczniom możliwość zaspokojenia naturalnej potrzeby ruchu, wypoczynku na świeżym powietrzu oraz uczestniczenia w zajęciach ruchowych prowadzonych w higienicznych i bezpiecznych warunkach. Należyty dobór i organizacja wypoczynku dziennego w postaci zajęć wychowania fizycznego jest czynnikiem rozwojowym ogromnej wagi oraz narzędziem

wychowawczym i pedagogicznym w tym wieku. Harmonijny i wszechstronny rozwój dziecka oprócz zajęć ruchowych w szkole wymaga aktywności fizycznej także poza nią. Od wczesnego dzieciństwa rodzice i nauczyciele powinni przyzwyczajać dziecko do wykonywania gimnastyki porannej, mającej na celu podniesienie gotowości do czynności i obowiązków szkolnych, które następują po wypoczynku nocnym. Jest ona również zabiegiem hartującym i odgrywa rolę regularnego treningu fizycznego. Odpoczynek, który będzie spełniał swoją funkcję musi być odpowiednio zorganizowany i dostosowany do potrzeb i zainteresowań dzieci, oparty na zasadzie dobrowolności udziału, atrakcyjności zajęć i wszechstronnej w nich aktywności uczestników. Odpoczynek i rozrywka to sposoby spędzania czasu wolnego przez uczniów. Zadaniem szkoły jest przygotowanie do takiej organizacji i spędzania czasu wolnego, która służy wielostronnemu rozwojowi jednostki: kształtowaniu określonych umiejętności, nawyków, pobudzaniu zainteresowań i wdrażaniu do określonego stylu życia. Uczenie, jak spędzać wolny czas, to równocześnie wychowanie ogólne (Denek, 2005, s. 119).

Racjonalny sposób spędzania wolnego czasu wpływa na kształtowanie i umacnianie postaw prozdrowotnych, które wyznaczają styl wypoczynku i rekreacji również w dorosłym życiu. Jednak powiększająca się ilość czasu wolnego wśród dzieci może powodować nieumiejętne jego spożytkowanie, rozwój takich cech, jak lenistwo, próżniactwo, wygodnictwo, co może doprowadzić do różnego rodzaju dewiacji. Czas wolny wypełniony pustką i beczynnością sprzyja popadaniu w pijaństwo i narkomanie, konsumpcjonizm i zależność od niskiej rozrywki. Tymczasem, stosując odpowiednie formy zajęć, można w czasie wolnym kształtować u dzieci właściwe postawy i zaspokajać ich potrzeby, przygotowywać je do pracy społecznej i zawodowej, zmieniać nastawienia w sensie pozytywnym do szkoły, rodziny i rówieśników, kształtować u nich zaciekawienie, zainteresowanie i zamiłowania do różnych dziedzin życia kulturalno-oświatowego, ekonomicznego i technicznego, organizacji społecznych, krajoznawstwa, turystyki, sportu (Denek, 2005, s. 116).

4. Rola szkoły w przygotowaniu uczniów do kultury czasu wolnego

Do kultury czasu wolnego szkoła przygotowuje uczniów poprzez udział w kulturze fizycznej, na której opiera się uczestnictwo w sporcie, rekreacji fizycznej, turystyce. Środkiem w realizacji wychowania fizycznego jest ruch i aktywność ruchowa, w wyniku której następują zmiany w rozwoju fizycznym i sprawności fizycznej. Wychowanie fizyczne posiada własną metodykę pracy, własne formy organizacyjne, takie jak lekcje, ćwiczenia śródlekcyjne, treningi sportowe, zajęcia korekcyjne, wycieczki i imprezy sportowe. Jest ono realizowane za pomocą specjalnego sprzętu, przyrządów, urządzeń oraz pomieszczeń (sale gimnastyczne i korekcyjne, pływalnie, stadiony, boiska, ścieżki zdrowia, tereny leśne itp.) (Bielski, 2005, s. 42). Wychowanie fizyczne w szkole spełnia cztery funkcje: stymulacji, adaptacji, kompensacji i korektywną.

Funkcję stymulacyjną szkoła spełnia poprzez pobudzanie procesów rozwojowych uczniów. Czynniki pobudzające rozwój człowieka można podzielić na biologiczne i społeczne. Źródłem pierwszych są: powietrze, woda, słońce, pożywienie i aktywność fizyczna. Źródłem drugich: warunki ekonomiczne, poziom świadomości uczniów i ich rodziców oraz wychowawców, a także zwyczaje, tradycje i wzory ruchowe danego środowiska. Głównym stymulatorem biologicznym jest ruch, ponieważ aktywność ruchowa pociąga za sobą doskonalenie budowy i funkcji pracujących narządów. Dla młodego organizmu jest regulatorem procesów organicznych. Zgodnie z zasadą niepodzielnej jedności ustroju ruch pobudza do rozwoju nie tylko morfologiczne cechy osobnicze, układy wewnętrzne i motoryczność człowieka, lecz jest także stymulatorem życia psychicznego. Staje się też ważnym środkiem wychowania moralnego, estetycznego i społecznego (Bielski, 2005, s. 64).

Zajęcia ruchowe w szkole pełnią także funkcję adaptacyjną, czyli służą przystosowaniu się ucznia do zmieniających się warunków życia i pracy, do środowiska materialnego i społecznego, do klimatu, temperatury, ciśnienia i wilgotności powietrza, a także do wysiłku fizycznego oraz do pokonywania wszelkich

trudności, jakie przynosi życie. Dobrze przygotowany do życia człowiek to osobnik zdrowy i radosny, odporny na zachorowania, sprawny fizycznie i wyposażony w niezbędny zasób nawyków i umiejętności życiowych, mający zaufanie do własnych sił, przystosowany do środowiska materialnego i zdolny do pokonywania oczekujących go trudności. Zawarte w programie wychowania fizycznego treści powinny w pełni rozwijać zdolności przystosowawcze uczniów, aby potrafili oni w racjonalny sposób i z pożytkiem dla zdrowia organizować rytm codziennych czynności. Jedną z czynnych form przystosowania organizmu dziecka do środowiska jest hartowanie na wszelkie bodźce fizyczne, a także uodpornienie na bodźce psychiczne. Inną formą adaptacji jest tzw. tolerancja wysiłkowa, czyli kondycja. Uczniowie osiągają ją, podejmując działalność sportowo-rekreacyjną, uczestnicząc w zajęciach wychowania fizycznego, w imprezach turystycznych oraz w innych formach uczestnictwa w kulturze fizycznej. Zajęcia wychowania fizycznego stanowią też doskonałą okazję adaptacji do środowiska społecznego, które w naszych czasach bardzo się skomplikowało. Postawa społeczna dziecka kształtuje się bowiem najlepiej poprzez działania w zespole, poprzez ćwiczenia z partnerem, współzawodnictwo i współdziałanie w walce sportowej. W zabawach i grach sportowych dziecko odkrywa własne możliwości oraz czerpie przyjemność ze wspólnoty rówieśniczej, co prowadzi do ukształtowania przeświadczenia, że ciekawie i wesoło spędza się czas, organizując aktywność ruchową. Dodatkową korzyścią płynącą ze wspólnych zabaw i gier terenowych oraz wycieczek i obozów wędrownych jest to, że dzieci i młodzież uczą się samodzielności, mają okazję do umacniania więzi przyjaźni, do integrowania się przez wspólne przeżycia i do ponoszenia odpowiedzialności za zdrowie i bezpieczeństwo drugiego człowieka (Bielski, 2005, s. 66).

Pełnienie funkcji korekcyjnej polega na wpływaniu na prawidłową budowę i postawę ciała, odpowiednim kształtowaniu układu ruchowego, korygowaniu zaistniałych wad postawy lub zapobieganiu dalszemu ich nasileniu się. Zajęcia korekcyjne prowadzą specjaliści legitymujący się odpowiednimi kwalifikacjami.

Organizacja życia szkolnego i pozaszkolnego dzieci i młodzieży zmierza coraz bardziej w kierunku nadmiernego obciąża-

nia psychiki kosztem aktywności fizycznej. Dzieje się to ze szkoda dla zdrowia oraz rozwoju fizycznego i ruchowego. W takiej sytuacji wychowanie fizyczne i sport szkolny starają się przywrócić niezbędną dla psychofizycznego rozwoju równowagę bilansu bodźców, czyli pełni funkcję kompensacyjną poprzez organizowanie zajęć lekcyjnych, przerw rekreacyjno-sportowych, ćwiczeń porannych, spacerów i wycieczek, ćwiczeń śródlekcyjnych, zajęć pozalekcyjnych oraz różnego rodzaju akcji uwzględniających ruch (Bielski, 2005, s. 67-68).

Tabela 4. Środowisko szkolne a przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania czasu przez dzieci objęte badaniem.

Przestrzeganie zasad racjonalnego spędzania czasu:	Środowisko szkolne:						Ogółem	
	Bardzo dobre warunki		Dobre warunki		Słabe warunki			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Przestrzega	126	82,35	103	70,55	23	60,53	252	74,78
Wymaga przypomnienia	23	15,03	31	21,23	10	26,32	64	18,99
Nie przestrzega	4	2,61	12	8,22	5	13,16	21	6,23
Ogółem	153	100,00	146	100,00	38	100,00	337	100,00

Źródło: badania własne

Przedstawione w tabeli 4. rezultaty badań wskazują, że do szkół, w których panują bardzo dobre i dobre warunki materialno-dydaktyczne uczęszcza 88,72% badanych, z czego aż 76,58% przestrzega zasad racjonalnego spędzania czasu. Pozostała ilość uczniów z tych szkół (23,41%) wymaga przypominania zasad lub w ogóle ich nie stosuje. Natomiast tam, gdzie uczniowie uczą się w słabych warunkach, jest 39,48% badanych mających trudności z prozdrowotnym planowaniem swoich zajęć i 60,53% respektujących racjonalne zasady organizowania czasu. Istnieje więc wyraźna, lecz mała zależność między warunkami materialno-

-dydaktycznymi w szkole a przestrzeganiem przez badanych zasad racjonalnego spędzania czasu (r -Pearsona 0,23). Uczniowie, którzy skrupulatnie wywiązują się z powierzonych obowiązków szkolnych i domowych, znajdują czas na wypoczynek czynny i bierny oraz na wykonywanie innych czynności, takich jak jedzenie, spanie, zabiegi higieniczne. Rozumieją oni różnicę między wypoczynkiem czynnym i biernym, preferując czynny. Odczuwają potrzebę ruchu dla dobrego samopoczucia. Aktywnie uczestniczą w zajęciach ruchowych organizowanych w szkole, a także są inicjatorami zabaw z rówieśnikami i mobilizują ich do czynnego zaangażowania. Wywierają także wpływ na rodzinne spędzanie wolnego czasu, domagając się udziału wszystkich członków rodziny w aktywnych formach wypoczynku. Taka postawa jest wynikiem rozwijania różnych form aktywności ruchowej przez nauczyciela i zachęcania uczniów do czynnego spędzania wolnego czasu. Poprzez organizowanie spacerów, wycieczek, uprawianie sportów o każdej porze roku; inicjowanie spotkań integracyjnych, w których uczestniczyli też rodzice i dzieci na świeżym powietrzu; wspólne organizowanie konkursów, zawodów sportowych, dzieci mają zaszczepione zamiłowanie do uprawiania ruchu w ciągu całego życia.

Niektórzy uczniowie wymagają dodatkowych argumentów, które przekonają ich, że świeże powietrze służy zdrowiu, zapewnia siły i chroni przed chorobami zakaźnymi. Dzieci te preferują oglądanie telewizji i gry komputerowe jako sposoby wypoczynku i zagospodarowania wolnego czasu. Dają się jednak namówić kolegom do zespołowej zabawy na powietrzu, a także na wspólny spacer czy wycieczkę rowerową z rodzicami. Dlatego nauczyciele wraz z rodzicami podejmują inicjatywę w organizowaniu i przyzwyczajaniu dzieci do przebywania na świeżym powietrzu, zachęcają je do uprawiania sportu (jazda na rowerze, na łyżwach, rolkach, pływanie) i właściwego z pożytkiem dla zdrowia planowania codziennych zajęć.

W grupie badanych nieprzestrzegających zasad racjonalnego spędzania czasu są dzieci, które nie potrafią podać argumentów uzasadniających potrzebę przebywania na świeżym powietrzu, częstego wietrzenia pomieszczeń i uprawiania ruchu, na co dzień. Często brak podstawowych nawyków higienicznego

trybu życia wynika z zaniedbań rodziców, którzy sami nie przestrzegają zasad prozdrowotnych lub nie poświęcają uwagi, aby wdrażać dzieci do promocji zdrowia. Nauczyciele, organizując spotkania z rodzicami, uświadamiają im, że nieprzestrzeganie regularności w codziennych czynnościach dziecka, brak wypoczynku na świeżym powietrzu i chaotyczne spędzanie całego dnia może, w pewnych przypadkach, powodować trudności w nauce, wywoływać bóle głowy, wzmożoną pobudliwość, brak apetytu. W celu przekonania rodziców i ich dzieci o roli ruchu dla zdrowia i kształtowania nawyku uprawiania ćwiczeń fizycznych nauczyciele organizują gry i zabawy terenowe oraz ciesząc się zainteresowaniem turniej rodzin.

Podsumowanie

Problematyka racjonalnego organizowania czasu staje się w obecnej dobie nacechowanej konsumpcjonizmem, egalitaryzmem, pluralizmem ważną umiejętnością życiową. Szeroki dostęp społeczeństwa do licznych dóbr powoduje ujawnienie się potrzeby nabywania nowych kompetencji, przede wszystkim na drodze edukacji. Dlatego współcześnie istnieje większa niż kiedykolwiek potrzeba wychowania i kształcenia do organizowania czasu, aby zachować rozsądne proporcje między pracą a wypoczynkiem, aby czas wolny spędzać z pożytkiem dla zdrowia i rozwoju pełnej osobowości, zgodnie z zainteresowaniami, które należy kształtować u dziecka od najmłodszych lat. W procesie tym przypada równy udział rodzicom, nauczycielom, wychowawcom, którzy przygotowując młode pokolenie do życia w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, sami muszą doskonalić swoje kompetencje organizowania czasu w świecie, którego fundamentem jest permanentne stawanie się i szeroko rozumiany rozwój (Sarnecki, 2010, s. 223).

Literatura przedmiotu

- Berdychowa J. (1972), *Mamo, tato ćwicz ze mną*, Sport i Turystyka, Warszawa.
- Bielski J. (2005), *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego*, Impuls, Kraków.

- Czajkowski K. (1970), *Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo Związkowe Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń-Leszno.
- Jaczewski A. (1998), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, WSiP, Warszawa.
- Kopczyńska-Sikorska J. (1965), *Higiena dziecka w wieku szkolnym. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, PZWS, Warszawa.
- Lewicki Cz. (2001), *Czynniki determinujące przebieg, jakość i efekty wychowania zdrowotnego dzieci 6-11-letnich w rodzinie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Sarnecki R. (2010), *Edukacyjne aspekty czasu wolnego*, [w:] Denek K., Kamińska A., Kojs W., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra. Proces wychowania w szkole i poza nią*, Humanitas, Sosnowiec.
- Szukalski W. (2001), *Zdrowotne walory aktywności ruchowej*, „Lider”, nr 1.
- Śliwa M. (2001), *Wychowanie zdrowotne. Zarys teorii i metodyki*, Polskie Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej, Katowice.
- Walczak M. (1994), *Wychowanie do wolnego czasu*, WSP, Zielona Góra.
- Weissbrot-Koziarska A. (2004), *Spółeczne przystosowanie dziecka wiejskiego w młodszym wieku szkolnym*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Wojnarowska B. (red.) (2000), *Zdrowie i szkoła*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Wojnarowska B. (2008), *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Natalia Maria Ruman

Edukacja ekologiczna ważnym elementem religijno-patriotycznego wychowania dziecka przedszkolnego

Refleksje wstępne – o ekologii

Dziecko uwięzione w sieci ulic, zagrożone wielkomiejskimi brudami, źle znoszące zakłócenia własnego rytmu życiowego przez narzucony rytm codzienności, marzy o jednym: by uciec od tego wszystkiego. Dlatego wyjazdy, wakacje stały się czymś niezbędnym dla przetrwania. Chwile ciszy i samotności, na łonie przyrody stają się konieczne, by pogodzić małego człowieka z życiem, z samym sobą, z innymi. Bezpośredni kontakt z siłami natury zajęcia na świeżym powietrzu, wyprawy wszelkiego rodzaju, rewitalizują organizm, usprawniają jego funkcje, odświeżają jego żywotność. Dziecko wrosnięte w swoje środowisko „naszpikowane” zaawansowaną techniką na łonie przyrody, którą uczy się szanować, odkrywa nieograniczony, a obcy sobie świat. Przekonuje się, że to nie chaos, lecz kosmos, zarazem ład i piękno, dzięki któremu człowiek jako istota odpowiedzialna powinna poznać znaczenie wyrazu „ekologia” (Cichy, 1993, s. 17-21; Barbotin, 1998, s. 31-37).

Ekologia (z grec. *oikos*) oznacza dom, środowisko (Dołęga, 2002, s. 243), w naukowym znaczeniu oznacza dziedzinę biologii, raczej filozofię biologii – badającą wzajemne stosunki między organizmami a otaczającym je środowiskiem. Ekologia to nauka o środowisku przyrodniczym; dziedzina nauk przyrodniczych badająca wzajemne stosunki pomiędzy organizmami żywymi (lub ich grupami), a otaczającym je światem zewnętrznym

(środowisko). Sozologia to dziedzina wiedzy opisująca zmiany w środowisku przyrodniczym (np. zanieczyszczenie wód, powietrza i gleby), zachodzące zwłaszcza pod wpływem czynników postępu technicznego i sposoby zapewniające trwałość jego użytkowania, korzystająca z metod badań ochrony środowiska i nowocześnie ujmowanej geografii. Twórcą terminu użytego pierwszy raz w 1962 r. jest Walery Goetel (Michalik, 2002, s. 444). Wiek XXI niesie ogromne skażenie środowiska przyrodniczego. Problem ten może rozwiązać wypracowanie w społeczeństwie nowego światopoglądu ukierunkowanego na myślenie ekologiczne, przyjmującego wartości ekologiczne oraz uświadomienie miejsca człowieka w świecie względem Absolutu i wzmocnienie miłości do innych ludzi.

Świadomość ekologiczna utożsamiana jest z całością przekonań dotyczących rzeczywistości, jaką można zauważyć w polu mentalności zbiorowej. Zachęca do działania przynoszącego trwałe efekty w dalszej perspektywie niż na osiągnięcie nietrwałych korzyści w krótkim czasie. Adekwatna tożsamość jest warunkiem dalszego harmonijnego rozwoju kultury, a jej pozytywną cechą jest krytyka antyekologicznego charakteru współczesnego świata. Do kompetencji należących do wyobraźni ekologicznej niewątpliwie należą trzy umiejętności: przewidywanie ekologicznych skutków podejmowanych działań, zdolność całościowego widzenia i ujmowania powiązań łączących człowieka i procesy przyrodnicze oraz projektowanie działań z wymogami wiedzy ekologicznej (Papuziński, 1998, s. 210-222; Marek-Bieniasz, 2004).

Na kształt świadomości ekologicznej wpływa określona ideologia, dlatego charakteryzuje się ona silnym zabarwieniem emocjonalnym. W jej skład wchodzi nie tylko elementy wiedzy, lecz także poglądy, przekonania i opinie, uzasadnione ideologicznie. Niestety, często ludziom słowo „ekologia” kojarzy się jedynie z zagrożeniem, a jest to efekt niskiego poziomu kształcenia ekologicznego polskiego społeczeństwa. Ludzie zapominają o umiejętności przewidywania ekologicznych konsekwencji własnych czynów. Czynny te determinuje sumienie ekologiczne, dzięki niemu pojawia się dylemat współczesnego świata, bo choć większość ludzi zdaje sobie sprawę ze szkodliwości

działań, to i tak wiedza ta nie zawsze wpływa na ich zachowanie. Postępowanie proekologiczne jest problemem społecznym, który wymaga szybkiego rozwiązania poprzez wpajanie od najmłodszych lat świadomości ekologicznej (Sychut, Chmielewski, 1990, s. 7-8; Sadowski, 2000).

Z ekologią spotykamy się najczęściej poprzez media, obserwując spektakularne zachowania ludzi różnych organizacji ekologicznych, stojących w obronie zagrożonego środowiska. Ruch ekologiczny w obecnych czasach musi stać się powszechny ze względu na duże zniszczenia przyrody, Bożego daru, a przyczyna leży w jednokierunkowej i nieodpowiedzialnej eksploatacji przez człowieka bogactw świata natury. Jak stwierdza ks. Józef M. Dołęga:

Jeżeli podejmuje się konkretne działania mające na celu ochronę środowiska, to zazwyczaj ograniczają się one do usunięcia zgubnych skutków działalności człowieka, a nie przyczyn powstałych zagrożeń. Główną przyczyną wszystkich zagrożeń środowiska jest sam człowiek (1993, s. 159).

1. Świat natury – świat kultury

Porównując świat natury ze światem kultury, musimy stwierdzić, że świat realnych Bytów, wyprzedzając kulturę, jest jej miarą oraz że świat wytworów jest wtórny. Jeżeli jest zgodny z realnymi bytami jest dla człowieka korzystny. Jeżeli tworzy się go bez liczenia się z istnieniem, dobrem i odrębnością bytów realnych, może być dla człowieka zagrożeniem. Realny świat natury, to wszystkie te byty, które w sobie mają zasadę istnienia i rozwoju, a nie powstają przez mechaniczne dodawanie części. Są to ludzie, zwierzęta, rośliny, aniołowie i Bóg. Byty te różnią się od siebie strukturą swej istoty. Porównując oba światy, musimy podkreślić, że wyprzedzający kulturę świat natury domaga się w kulturze świadectwa, wyrażenia. Gdy kultura nie przekazuje i nie stanowi pełnej informacji o drugim świecie, nie głosi prawdy, lecz fałszuje rzeczywistość, a tym samym brak w niej humanizmu (Gogacz, 1985, s. 101-102).

Tradycja chrześcijańska utrwaliła przekonanie, że człowiek jest osobą, został stworzony na obraz i podobieństwo Boga

(Rdz 1, 27), przez kulturę człowiek wzrasta ku najwyższym ideałom, ukazany w sposób najpełniejszy w osobie Jezusa Chrystusa. Człowiek spełnia się w działaniu, które staje się przyczynkiem do rozwoju osoby ludzkiej. Cel ostateczny człowieka to życie wieczne, ten nadprzyrodzony element zobowiązuje człowieka do jeszcze większej aktywności doczesnej (Piątek, 1999; Krapiec, 2004, s. 10-14; Adamczyk, 2005, s. 129).

Człowiek jest „pierwszym i podstawowym” faktem kultury. Przedmiotem kultury jest człowiek – osoba, taki człowiek, który jest „duchowo dojrzały” i potrafi wychowywać siebie i innych. Kultura ma służyć wszechstronnemu rozwojowi i doskonaleniu człowieka, ponieważ pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle jest wychowanie. Dlatego jako „pierwszy i podstawowy” wymiar kultury należy uważać kulturę moralną, taką, która kształtuje „cnoty życia indywidualnego, społecznego i religijnego” (Stachowski 1991, s. 78).

Kultura moralna, chrześcijańska jest przetworzeniem natury dla dobra człowieka, a zwłaszcza jest podstawą pedagogizacji człowieka. Jan Paweł II wzywał wszystkich do tworzenia nowej kultury życia, ponieważ kultura ma być świadectwem nieustannego wysiłku ludzkości, zmierzającego do zgłębienia tajemnicy Boga, świata i człowieka. W kontaktach interpersonalnych w zetknięciu ze światem czy kulturą, człowiek odślania samego siebie, uzewnętrznia swoje wartości i ideały, według których żyje. Wartości są podstawowym elementem kultury. Człowiek rodzi się jako członek społeczeństwa, które przez wieki wytwarzało ogólny system wartości i tworzyło kulturę. W wychowaniu osoba jest obowiązana do ujawniania i urzeczywistniania wartości, które nadają życiu sens i to właśnie kultura pomaga odnaleźć sens życia. Wychowując, musimy być świadomi pewnych ideałów systemów wartości, aby móc kształtować u innych określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Do wypełnienia tego zadania dostarcza nam pomocy tajemnica zawarta w wierze chrześcijańskiej (Jan Paweł II 1988, s. 58). Człowiek z natury swojej powinien „dążyć do tego, co w górze” (KDK 57). Wychowawca pełni rolę pośrednika kultury wychowującej, kultura pełni rolę środka, a nie celu wychowania; celem jest osiągnięcie możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowego podmiotu. To właśnie

w wymiarze kultury można w pozytywny sposób opisać człowieka jako osobę realizującą wartości uroczyste w powszedniości, która nie zamyka się tylko w obrębie etyki i moralności, ale wartości ewangeliczne traktuje jako doświadczenie wiary we wszystkich wymiarach życia codziennego (Adamski 1994, s. 118; Przybyłowski 2005, s. 446).

Kryzys nauki i kultury to związanie idei postępu z dążeniem do ułatwiania za wszelką cenę ludzkiego życia. Stąd nastawienie na wynalazczość, podporządkowanie badań naukowych wyłącznie celem pragmatycznym. Problem zaczyna pojawiać się wtedy, gdy „kultura techniczna” zaczyna władać człowiekiem: gdy rzeczy zamiast służyć człowiekowi, podporządkowują go sobie. Dochodzi do „dehumanizacji” kultury, skażenia bazowego środowiska ludzkiego, w którym człowiek żyje, rozwija się i uczy poznawać siebie oraz otaczający go świat. Należy uświadomić sobie, że problemu EKLOGII nie można rozważać w oderwaniu od intelektualnej formacji człowieka i jego rozumienia rzeczywistości. Głównym źródłem zanieczyszczenia środowiska naturalnego jest przede wszystkim „zanieczyszczony w swym wnętrzu człowiek”. Bez ładu intelektualnego i moralnego nie ma ładu w działaniu. Należy nauczać współczesnego człowieka, jak być wolnym w poznaniu i wartościowaniu oraz jak osiągnąć pełnię wolności, która nie jest anarchią, a której wyrazem będzie umiejętność wyboru dobra i „dobrowolnego” działania (Mizińska, 1993; Maryniarczyk, 1996; Krąpiec, 1991, s. 47).

Świadomość moralna stanowi integralną część osoby ludzkiej, religia chrześcijańska podkreśla znaczenie kierowniczej roli sumienia w życiu człowieka i w ten sposób przyczynia się do kształtowania moralnej kultury ludzkości. Wszystkie dziedziny życia społecznego powinny służyć dobru człowieka jako osoby. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy będą respektowane normy moralne. Chrześcijańska koncepcja kultury zespala wymiar nadprzyrodzony, ponadhistoryczny, z doczesnym, historycznym. Chrześcijaństwo opiera się na osobowej więzi człowieka z Bogiem i innymi ludźmi i to stanowi najistotniejszy wkład chrześcijaństwa w kulturę (Adamczyk, 2005, s. 130; Rusecki, 2001, s. 121; Kowalczyk, 2004). Kultura i wychowanie są od siebie ściśle uzależnione, na co wskazywał Jan Paweł II. W wychowaniu

istotne jest zwrócenie uwagi na to, aby człowiek przez to, co posiada, umiał bardziej być człowiekiem. Człowiek tylko w kulturze może żyć życiem prawdziwie ludzkim. Kultura moralna, chrześcijańska jest przetworzeniem natury dla dobra człowieka, a zwłaszcza jest podstawą pedagogizacji człowieka. Jan Paweł II wzywał wszystkich do tworzenia nowej kultury życia, kultura ma być świadectwem nieustannego wysiłku ludzkości, zmierzającego do zgłębienia tajemnicy Boga, świata i człowieka. W kontaktach interpersonalnych w zetknięciu ze światem czy kulturą, człowiek odsłania samego siebie, uzewnętrznia swoje wartości i ideały, według których żyje. Wartości są podstawowym elementem kultury. Człowiek rodzi się jako członek społeczeństwa, które przez wieki wytwarzało ogólny system wartości i tworzyło kulturę. W wychowaniu osoba jest obowiązana do ujawniania i urzeczywistniania wartości, które nadają życiu sens i to właśnie kultura pomaga odnaleźć sens życia. Wychowując, musimy być świadomi pewnych ideałów systemów wartości, aby móc kształtować u innych określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Do wypełnienia tego zadania dostarcza nam pomocy tajemnica zawarta w wierze chrześcijańskiej (Jan Paweł II, 1988, s. 58-59; Adamczyk, 2005, s. 136-137; Chrobak, 1999, s. 130). Człowiek z natury swojej powinien „dążyć do tego, co w górze” (KDK 57).

2. Postawa patriotyczna w wychowaniu ekologicznym

Zadaniem wychowania jest wspieranie dziecka w dążeniu do wartości podstawowych – Prawdy, Dobra i Piękna. Człowiek potrzebuje rozwoju płaszczyzny duchowej, swej osobowości, gdyż człowiek jest bytem biopsychoduchowym i nie da się rozdzielić tych sfer w praktyce wychowawczej, jak podkreślał Romano Guardini, ponieważ się wzajemnie przenikają. Dietrich von Hildebrand wielokrotnie stwierdza, że człowiek nie jest tylko ciałem, lecz także duchem, składa się z ciała i duszy nieśmiertelnej. Jest istotą żywą tkwiącą w świecie immanentnym, lecz także osobą duchową przekraczającą świat natury. Struktura cielesno-duchowa człowieka wpływa na sposób przeżywania przez niego uczuć cielesnych. Karol Wojtyła podkreślał, że prawdziwe wychowanie powinno zdążać do kształtowania osoby ludzkiej

w kierunku jej celu ostatecznego. Stąd też wychowanie powinno czerpać swoje inspiracje z wartości chrześcijaństwa. Wychowanie (pedagogia) chrześcijańskie jest kształtowaniem, formowaniem dziecka, przy równoczesnym ciągłym odnoszeniu się do tego obrazu, jaki sam Bóg w nim umieścił, wiara stanowi fundament pedagogii (Ruman, 2010, s. 193-195).

Patriotyzm to nie tylko kwestia uczuciowego stosunku do Ojczyzny, ale przede wszystkim sprawa intelektualnego zaangażowania i postawy aprobującej to wszystko, co służy rozwojowi Ojczyzny. Wykorzystanie w procesie dydaktycznym dorobku wielokulturowego, społecznego i gospodarczego regionu może rozbudzić wyobraźnię dziecka w latach późniejszych i spowodować, że w wieku dojrzałym, będzie obywatelem z postawą patriotyzmu lokalnego, z przywiązaniem do swojej „małej Ojczyzny” (Ruman, 2010, s. 5-6).

Jedną z dziedzin wychowania społecznego jest wychowanie patriotyczne, które ustosunkowuje człowieka do narodu. Człowiek potrzebuje mieć poczucie przynależności narodowej, więzi z przodkami, szanować i współtworzyć kulturę i tradycję narodową. Każdy człowiek może tworzyć własną prawdę, własne normy, zasady. Głosi to tzw. pedagogika krytyczna, radykalno-emancypacyjna i pedagogika dialogu. Wspólnymi celami i cechami tych koncepcji jest odrzucenie tego, co zastane, przyjęte. Odrzucają one chrześcijaństwo, które potwierdza istnienie prawdy, obiektywnych wartości. Przez nie stają się niemodne pojęcia, takie jak: Ojczyzna, patriotyzm, tradycja narodowa. Nie można nam do tego dopuścić, dlatego bardzo ważne jest wychowanie społeczne, choć to trudne zadanie (Celińska-Mysław, 1999). Patriotyzm

oznacza uczucie miłości i przywiązania do kraju rodzinnego, piękna jego ziemi i języka. Jest uczuciem dumy z przynależności do własnego narodu, jego kultury, historii i postępowych tradycji, dorobku, miejsca i znaczenia we współczesnym świecie, jego celów i dążeń (Siwek, 1976, s. 15).

Ks. Jan Grzegorzek (2010) zwraca szczególną uwagę, iż

potrzebujemy prawdziwie chrześcijańskiej edukacji, opartej na chrześcijańskiej kulturze, która powinna się na nowo znaleźć w wychowaniu patriotycznym w naszych rodzinach (2010, s. 65).

Uczucia patriotyczne rozwijane są w oparciu o dokładną znajomość przedmiotu, a więc:

- historię ojczystej tradycji i związanych z nią symboli narodowych;
- kulturę, wniesiony wkład do ogólnoludzkiego dorobku;
- ziemię ojczystą, jej piękno przyrody, bogactwo zasobów;
- współobywateli zamieszkujących tę ziemię, piękna folkloru i języka;
- współczesnych dążeń i aspiracji działaczy społecznych i przedstawicieli lokalnych władz.

Patriotyzm to nie tylko kwestia uczuciowego stosunku do Ojczyzny, ale przede wszystkim sprawa intelektualnego zaangażowania i postawy aprobującej to wszystko, co służy rozwojowi Ojczyzny (Siwek, 1976, s. 15).

Winno się przypominać dzieciom o podstawowej prawdzie, że człowiek został powołany do życia społecznego, gdzie wszyscy są od siebie zależni. Dzięki temu rodzi się potrzeba głębokiego przeżywania tej prawdy, że tworzymy jedną wielką rodzinę, która tworzy już przyszłość, dlatego nie można zapominać o jej otoczeniu, czyli przyrodzie. Nigdy nie wolno stawiać nam własnej korzyści ponad dobro wspólne. Ojczyzna to ziemia z całym jej bogactwem. O tym przypominała Maria Konopnicka w swym wierszu: *Co Ojczyzna?*:

Ojczyzna moja – to wioski i miasta
Wśród pól lechickich sadzone od piasta
To rzeki, lasy i niwy i łąki
Gdzie pieśń nadziei śpiewają skowronki (...)
(Szrejter, 1987).

Problem ochrony przyrody ma wymiar społeczny. Zasoby naturalne powinny służyć w pierwszym rzędzie zaspokajaniu podstawowych potrzeb ludzkich. Zarówno korzyści, jak i koszty rozwoju cywilizacyjno-technicznego powinny być równo rozkładane na wszystkich. Nie można obciążać kosztami następnych pokoleń, zostawiając im w spuściznie zdewastowane środowisko naturalne. Prawdziwa ochrona środowiska to nie działania zmierzające do zupełnego zaprzestania ingerencji człowieka w przyrodę i zachowania jej w absolutnie nienaruszonym stanie, ale harmonijne współistnienie i wspólny rozwój człowieka

wraz z otaczającym go światem. To przede wszystkim nowy styl życia, solidarność między ludźmi i wynikający z niej nowy stosunek do przyrody (Peacocke, 1991, s. 147-149).

Człowiek poszukuje zintegrowanego zrozumienia przyrody, siebie samego i swego miejsca w przyrodzie. Jednak poczucie, że w pewnym sensie świat, życie i my sami jesteśmy jednością, że stanowimy część wielkiej i spójnej całości jest źródłem intelektualnej pasji leżącej u podstaw pracy naukowej, gdyż ludziom nie wystarczy obraz świata, potrzebują układu odniesienia, który umożliwi im zespolenie życia i myśli jednostki oraz zbiorowości w jedną koherentną całość. Przemiany społeczne zachodzące w świecie powodują zmiany stylu życia. Coraz ważniejsze miejsce zajmuje dbałość o zdrowie w domu i jego otoczeniu, a rodziny rozwijają inicjatywy wychowywania dzieci w aktywnym poszanowaniu środowiska i kształtowaniu wrażliwości ekologicznej od najmłodszego wieku. To wychowanie ekologiczne ma wielkie szansę, aby zmienić postawę egzystencjalną narodu, polegającą na ujmowaniu życia jako okazji do przeżywania przyjemności (Bołoz, 1995).

3. O ekologii – aspekt teologiczny

Jednym z większych problemów współczesnego świata jest tzw. „kryzys ekologiczny”, czyli poważne zachwianie naturalnej równowagi pomiędzy człowiekiem a jego środowiskiem. Ta sytuacja wynika z nieuporządkowanej i rabunkowej gospodarki, jaką człowiek prowadzi w przyrodzie. Człowiek często nie zdaje sobie sprawy, iż zagrażając swojemu środowisku, zagraża sobie samemu, ponieważ to on kształtuje swe środowisko, ale środowisko także wywiera na niego wpływ. Człowiek zamierza swoim działaniem gruntownie zmienić całą ekologię ziemi, a przecież to człowiek jest całkowicie uzależniony od natury, dlatego: misję człowieka wobec świata opisać można trzema czasownikami: przekształcać, służyć i ochraniać. Człowiek nie może wobec niej zajmować postawy „gladiatorskiej”; nie jesteśmy jedyną ani ostatnią generacją, stąd nie możemy zostawić w spadku następcom pustkowia. Ekologia w dzisiejszych czasach jest wezwaniem do właściwej postawy człowieka wobec otaczającego go świata (Krawczyk, 1986).

Stosunek do przyrody uwarunkowany jest również uczciwym pojmowaniem naszej duchowości i troski o nią. Istnieje naturalne zjawisko przenikania się w życiu dwóch rzeczywistości, Bożej i ludzkiej – *sacrum* i *profanum*. Człowiek, który nie dba o siebie, nie rozwija swojej osobowości, ale zgadza się na zaśmianie swojego człowieczeństwa wszelkimi brudami świata, jest podobny do ziemi niszczonej przez ludzi. „W zamyśle Bożym mężczyzna i kobieta są powołani do czynienia sobie ziemi «poddaną» (Rdz 1,28) jako «zarządcy» Boży. To władanie nie może być samowolnym i niszczącym panowaniem. Mężczyzna i kobieta, stworzeni na obraz Stwórcy, który miłuje «wszystkie stworzenia» (Mdr 11, 24) są powołani, by uczestniczyć w Opatrzności Bożej w stosunku do innych stworzeń. Z tego wynika ich odpowiedzialność za świat powierzony im przez Boga (KKK 373; Michalik, 2002, s. 450).

W XX w. przeżyliśmy większy postęp niż rodzaj ludzki w ciągu całych dziejów przed nami – energia atomowa i podbój kosmosu, mikroelektronika, technika komputerowa, inżynieria genetyczna itd. Biblia zachęca do postępu w nauce, kulturze, technice: „Czyńcie sobie ziemię poddaną...” (Rdz 1, 28 nn.). Przy pomocy tylko rozumu i woli usiłuje człowiek za wszelką cenę, o własnych siłach, stworzyć sobie raj. Czy naprawdę wolno jest wszystko czynić człowiekowi, co w sensie technicznym jest możliwe, otóż Biblia upomina i ostrzega nas przed odpowiedzialnością. Poucza, że człowiek od początku nadużywał swoich sił, rozumu oraz woli i to nazywa grzechem, gdyż sam człowiek na ziemi nie może stworzyć raj, raczej go zniszczyć (Krenzer, Belzer, 1987, s. 91). Kres rozwojowi naznaczy sam Bóg. Koniec świata w ujęciu Biblii, to zarazem początek odnowionego bytu – „Oto czynię wszystko nowe” (Ap 21, 1; 5).

Z dokumentów zawierających nauczanie Kościoła dotyczące ekologii wyłania się określona koncepcja ekologii integralnej łączącej ochronę środowiska z ekologią człowieka. Wynika ona z założeń teologicznych, filozoficznych (antropologicznych) i społecznych. Traktuje człowieka i jego środowisko jako pewną jedność – uniwersum ekologiczne, którego zagrożenie wymaga ochrony i obrony. Wskazuje na potrzebę działań na rzecz kształtowania moralnych powinności człowieka wobec świata przy-

rody, siebie samego i innych ludzi. Jan Paweł II poświęcał wiele uwagi kwestiom ekologicznym, nauczał:

Wydaje się, że to, co najbardziej zagraża stworzeniu i człowiekowi, to brak poszanowania dla praw natury i zanik poczucia wartości życia. (...) Piękno tej ziemi skłania mnie do wołania o jej zachowanie dla przyszłych pokoleń. (...) w rodzinie i w szkole nie może zabraknąć wychowania do szacunku dla życia, dla dobra i piękna. Wszyscy ludzie dobrej woli winni współdziałać w tym wielkim dziele.

Również wskazał papież na potrzebę „nawrócenia ekologicznego”.

W grę wchodzi zatem nie tylko ekologia „fizyczna” dążąca do ochrony środowiska, lecz także ekologia „ludzka”, która by czyniła bardziej godną egzystencję wszystkich stworzeń, troszcząc się o podstawowe dobro życia we wszystkich jego przejawach, przygotowując dla wszystkich pokoleń środowisko, które bardziej przybliży się do planu Stwórcy (Jan Paweł II, Przemówienie podczas liturgii słowa w Zamościu w dniu 13 czerwca 1999; Audyencja generalna w dniu 17 stycznia 2001; Tyburski, 2002).

Jan Paweł II wskazywał na konieczność tworzenia odpowiedniego programu kształcenia, który uwzględniając etapy rozwoju człowieka, powinien iść w parze z refleksją nad sobą, swoim ostatecznym przeznaczeniem, jego rolą w świecie, jako stworzenie i dziecko Boże. To odniesienie do Boga stanowić powinno istotę wychowania i kształcenia. Jak zauważał papież, instytucje edukacyjne powinny być miejscem integralnej formacji osoby, nie należy

produkować wykształconych, wyspecjalizowanych jednostek, lecz należy podjąć wysiłek prowadzenia do dojrzałego człowieczeństwa (Jan Paweł II 1984, s. 145).

Jan XXIII z kolei wzywał – podobnie jak Jan Paweł II – by szkoła w Polsce uczyła młode pokolenia, że

właściwego korzystania z wolności można się nauczyć tylko przez jej właściwe używanie (Jan XXIII, *Mater et Magistra*, nr 232)

oraz

niech będą uważnie i mądrze szanowane prawa każdego dziecka i młodego człowieka do kształtowania i wyrażania na terenie

szkoły własnego sumienia zgodnie ze swoją formacją otrzymaną w rodzinie, światopoglądem oraz osobistymi, uczciwymi poszukiwaniami duchowymi (Jan Paweł II 1991, s. 13-15).

Na kształtowanie postawy moralnej wpływa środowisko. Dziecko żyje w pewnym otoczeniu, obraca się w kręgu pewnych zwyczajów. Zwyczaje religijne parafii, rodziny, święta roku kościelnego, uroczystości, formy nabożeństw, przedmioty w kościele, pomniki na cmentarzu, krzyże i kapliczki przydrożne, otaczająca przyroda, to wszystko może pomóc w wychowaniu. Takie pojmowanie świata i stosunku człowieka do niego wzmocni świadomość o bliskości Boga. To zaś będzie istotnym czynnikiem w ukształtowaniu postawy moralnej młodego człowieka. Sobór Watykański II podkreślał:

Kultura jest właściwością osoby ludzkiej. Do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi się nie inaczej, jak przez kulturę (KDK 53).

To stanowisko rozszerzył Jan Paweł II, gdy mówił, że

kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem, bardziej „jest”. Tylko człowiek jest sprawcą i twórcą kultury i tylko człowiek w niej się wyraża i w niej się potwierdza (Jan Paweł II 1991, s. 13-15).

Kultura w wymiarze jednostkowym, według Jana Pawła II, jest specyficznym

sposobem istnienia i bytowania człowieka,

całokształtem wartości i środków, którymi człowiek wyraża bogactwo swojej osobowości we wszystkich jej wymiarach,

komunikacją człowieka z innymi ludźmi a przede wszystkim komunikacją człowieka z Bogiem (Jan Paweł II, 1986, s. 64-87).

Kościół przestrzega

lekceważenie lub odrzucanie podstawowych norm etycznych prowadzi człowieka na próg samozniszczenia (Jan Paweł II, Ogrzędzie na Dzień Pokoju, 1. 01. 1999 r.).

Wiele procesów można jeszcze opanować, jest to zadanie dla wszystkich, dla każdego z nas, a szczególnie ważne w ustalaniu

programów wychowawczych dla dzieci i młodzieży w szkole. Ludzie mają panować nad ziemią mądrze i z miłością. Ekologia to naturalny odruch wdzięczności Bogu za obdarowanie:

głębiny ziemi są w Jego ręku i szczyty gór należą do Niego (Ps 95, 4n) (Michalik, 2002, s. 477).

Dlatego aktualny jest problem budowania świadomości ekologicznej w oparciu o szeroko rozumianą edukację ekologiczną. Należy zmienić dotychczasowy sposób myślenia i działania jednostek, pomocne będą koncepcje ekologii: domu, słowa, ducha (Skowroński, 2002, s. 280-281).

Ekologia domu to umiłowanie życia. To najpierw w domu rodzinnym uświadamiamy sobie, jak piękne jest życie, budując je na odwzajemnieniu w miłości, domownicy wspólnie tworzą klimat wdzięczności Bogu i sobie nawzajem. Harmonijne współżycie, uczestnictwo w kulturze, troska o zaspokojenie potrzeb wyższych aktywizują dzieci do intelektualnego wysiłku. Przeprowadzane od lat badania wciąż potwierdzają tezę, iż ogromny wpływ na aspirację, plany oraz decyzje edukacyjne i zawodowe młodzieży, a także w znacznym stopniu na powodzenie ich realizacji ma rodzina; jest to wpływ wieloczynnikowy (Maciaszkowa, 1977, s. 13). Dziecko identyfikuje się z postępowaniem rodziców i uczy się ich zasad moralnych, a także życia społecznego, dlatego można stwierdzić, że w rodzinie dziecko uspołecznia się. Wartości związane z pracą i wartości wynikające z rodzinnego charakteru życia ludzkiego, muszą się z sobą prawidłowo łączyć i prawidłowo przenikać (Kostkiewicz, 1993).

Należy uczyć dzieci ekologii słowa. Świadome wulgarne słowa, przekleństwa, złorzeczenia niszczą piękne życie – na to powinni zwracać uwagę rodzice, pedagodzy. Wdzięczność wobec rodziców przenosi się na poszanowanie świata, który jest domem rodziny ludzkiej. Człowiek szanujący siebie będzie szanował Boże dary natury, środowisko. Stosunek do przyrody uwarunkowany jest również uczciwym pojmowaniem naszej duchowości i troski o nią. Istnieje naturalne zjawisko przenikania się w życiu dwóch rzeczywistości, Bożej i ludzkiej – *sacrum* i *profanum*. Człowiek, który nie dba o siebie, nie rozwija swojej osobowości, ale zgadza się na zaśmiecanie swojego człowieczeństwa

wszelkimi brudami świata. Tradycja przekazała nam, iż istnieje potrzeba przeniknięcia codziennego *profanum* darem *sacrum*. Przykładowo czynienie znaku krzyża na bochenku chleba jako szacunku do ludzkiej pracy czy znak krzyża przed kapliczką lub krzyżem przydrożnym – to powinno być przekazywane pokoleniom. Dzieci zawsze przyjmują świadectwo rodziców i program szkolny (Skowroński, 2002, s. 287-289).

Ekoteologia duchowości człowieka ma tutaj do odegrania znaczącą rolę, powinna stać się podstawą do kształtowania nowego stylu życia, powinna ukształtować duchowego człowieka, który posiada poczucie współodpowiedzialności za stan integralności świata stworzonego przez Boga. Teologiczne podstawy wychowania ekologicznego wyszczególniają trzy główne prawdy teologiczne o:

- Bogu Stwórcy (prawda ta wskazuje przede wszystkim, że Stwórca, który jest transcendentny wobec stworzenia, a zarazem w nim obecny, podtrzymuje cały świat w istnieniu i nim kieruje

z wielkości i piękna stworzeń poznaje się przez podobieństwo ich Stwórcę (Mdr 13, 5; Rz 1, 20);

- stworzeniu wszechświata (uporządkowanego, cechującego się różnorodnością i bogactwem, dobrego, budzącego szacunek, ukierunkowanego na Boga, w którym ma miejsce chcianna przez Boga współzależność stworzeń i ich solidarność, panuje harmonia);
- stworzeniu człowieka (człowiek jest stworzony na obraz Boży, jednocząc w swojej naturze świat materialny i duchowy i zajmuje wyjątkowe miejsce w stworzeniu, człowiek realizuje swoje powołanie do przemiany i doskonalenia świata poprzez dobre wypełnianie swoich codziennych obowiązków, rządzenie ma przebiegać „w sprawiedliwości i świętości” (Mdr 9, 3), całe stworzenie ukierunkowane jest na Chrystusa, który jest jego źródłem i celem) (Czartoszewski, 2002; Dziekoński, 2002, s. 481, 486).

Kryzys ekologiczny, którego namacalne skutki dotyczą każdego z nas, jest wielkim wołaniem skierowanym pod adresem chrześcijańskiej teologii o to, aby w poczuciu odpowiedzialności za dar Stwórcy opracowała program kształtowania nowego

podejścia do stworzonego świata. Ekoteologia duchowości człowieka ma tutaj do odegrania znaczącą rolę, jest czymś więcej niż zwykłym chrześcijańskim wychowywaniem. Powinna stać się podstawą do kształtowania nowego stylu życia, nowego sposobu współistnienia człowieka w harmonii ze środowiskiem przyrody i ciągłego współdziałania ze Stwórcą. Powinna ukształtować duchowego człowieka, który posiada poczucie współodpowiedzialności za stan integralności świata stworzonego przez Boga i w przyszłości zwrócić uwagę na relacje istniejące między nim, światem a Stwórcą. Tak rozumiana edukacja sprzyja duchowemu rozwojowi człowieka i jego działaniu w świecie na rzecz przyrody. Należy żyć i pracować w środowisku przyrody, w „ogrodzie Boga” (Urbański, 2002).

4. Postawa ekologiczna – aspekt pedagogiczny

U podstaw wszystkich dążeń do stworzenia życia zgodnego z naturą, leży zharmonizowanie tego życia sprawami natury. Człowiek powinien poznać lepiej siebie i te prawa, dzięki którym stał się istotą wyższą. Prawa te wymagają od nas pielęgnowania w sobie dobrych i szlachetnych myśli, odpowiedniego wysiłku fizycznego i umysłowego. Taki tryb życia, zgodny z prawami natury, nie może stronić od przyrody, od jej życiodajnych sił.

W działania chroniące środowisko wpisuje się również ekologiczne edukowanie najmłodszych odbiorców usług. Istotne jest uwrażliwienie ich na potrzeby środowiska naturalnego, bogacenie ich wiedzy o jego zależnościach, wskazanie piękna i różnorodności przyrody, aby uzmysłowić małym mieszkańcom, jak wiele zależy od człowieka, od nich samych. Z doświadczenia wiadomo, że nie wystarczy wiedza o zrównoważonym rozwoju – ta jest upowszechniana i od wielu lat znajduje miejsce w podstawie programowej. Trzeba, by zrównoważony rozwój stał się wartością, którą będzie się człowiek kierował i czuł się odpowiedzialny za jej umacnianie. A to już wymaga systematycznych, konsekwentnych i starannych zabiegów wychowawczych, wiążących się z kształtowaniem moralności i odpowiedzialności za swoje czyny i innych. W czasach relatywizmu moralnego budzi

się niepokój o przyszłość świata. Dlatego priorytet wychowania nie może być pustym frazesem dla ludzi odpowiedzialnych za edukację (Dimkow, 1990, s. 6-9).

W różnych obszarach działań, związanych z kształtowaniem postaw chroniących środowisko, są wyznaczane w sposób zróżnicowany cele, co oznacza brak rezultatów teoretycznego modelu relacji człowiek-przyroda. W obszarze celów ogólnych zwraca się uwagę na oczekiwane skutki działań edukacyjnych:

- zrównoważony rozwój społeczeństwa;
- zachowanie tradycyjnej kultury związanej z określonym obszarem;
- manifestowanie zachowań proekologicznych;
- ekologiczny styl życia;
- harmonijna relacja człowieka z naturą;
- rozwiązywanie problemów ekologicznych i przeciwdziałanie nowym;
- przygotowanie do podjęcia wspólnych działań w obronie Ziemi i przyszłych pokoleń (Kulik, 2008).

Problem edukacji ekologicznej w znaczeniu właściwego wychowania i wykształcenia człowieka wrażliwego na środowisko społeczno-przyrodnicze, powinien funkcjonować skutecznie w ramach tak zwanej kultury ekologicznej. W programach szkolnych wdrażane są projekty programowe kształcenia i wychowania proekologicznego m.in. „Polska Strategia Edukacji Ekologicznej” i „Program Edukacji Ekologicznej” oraz „Reforma Edukacji Narodowej”, występuje kształcenie o profilu ekologicznym, a na wielu uczelniach powstały kierunki studiów ochrony środowiska oraz powstają centra badań i studiów z zakresu ekologii człowieka i bioetyki (Dołęga, 2002, s. 244). Religia autentycznie pojmowana i praktykowana pobudza nie tylko do wypełniania rytuału, lecz budzi między innymi poczucie sakralności stworzenia i odpowiedzialności moralnej za stan środowiska (Langiewicz, 2002). Większą skuteczność wychowania ekologicznego dzieci i młodzieży zapewniłaby współpraca między katechezą a innymi dziedzinami wiedzy, takimi jak: nauki przyrodnicze, filozoficzne, geografia, wychowanie obywatelskie, ekologia, zgłębiając problematykę ekologiczną, należy połączyć wychowawcze działania z katechezą (Dziekoński, 2002, s. 492).

Edukacja ekologiczna to stwarzanie takich warunków, przekazywanie wartości, budzenie szacunku i zachwyty dla natury i wszystkiego, co żyje, aby młody człowiek poddawany tej edukacji, tworząc nowe społeczności, chcąc przetrwać i uchronić cywilizację, umiał uszanować prawa natury, mógł rozsądnie korzystać z jej dóbr i pozostawać w równowadze z biocenozami otaczającej go przyrody. Aby uformować w człowieku pożądane postawy proekologiczne, trzeba włączyć wychowanie ekologiczne w ogólny proces wychowawczy młodego człowieka. Nie można traktować oddzielnie i fragmentarycznie poszczególnych dziedzin życia. Nie można wychowywać społecznie i ekologicznie, moralnie i seksualnie niezależnie od siebie. Jeżeli system wychowawczy ma być skuteczny musi być realizowany całościowo. Przede wszystkim wychowanie ekologiczne trzeba łączyć z wychowaniem moralnym.

Dzieci uczą się zachowania aprobowanego społecznie poprzez próby i błędy, poprzez nauczanie w sytuacjach konkretnych lub przez identyfikację. Im więcej dzieci będą miały do identyfikacji pozytywnych wzorów, tym pełniejszy i lepszy będzie ich rozwój moralny. Ich rozwój przechodzi przez pewne stadia od postępowania egocentrycznego, poprzez traktowanie zasad moralnych jako przymusowych aż do samodzielnego kierowania swoim postępowaniem (Terlecka, 1975, s. 20-21; Brzezińska, 1985).

Naczelnym celem edukacji jest wspieranie integralnego rozwoju dziecka. Wychowanie winno czynić człowieka zdolnym do swobodnego wyboru i do kształtowania własnej drogi życiowej przenikniętej wartościami (Suchodolski, 2003, s. 37). W okresie wczesnej edukacji dziecko uczy się trudnej sztuki wyboru wartości, wyznaczających kierunek „układania się” ze światem i samym sobą (Bałachowicz, 2006).

Przedszkole ma niebagatelny wpływ na działania proekologiczne, ponieważ jest grupą społeczną o wyjątkowym znaczeniu. To w nim tak jak w rodzinie dziecko uczy się podstawowych wzorców postępowania oraz przekazywany jest mu zarys systemów etycznych, sposobów rekreacji i wypoczynku, odżywiania się i odnoszenia do otaczającego środowiska.

W przedszkolu dziecko ma zapewniony styl życia zapewniający wzmoczoną aktywność fizyczną, zabawy ruchowe, wypoczynek

w plenerze, który nabiera wymiaru nie tylko jako coś przyjemnego, pożytecznego, ale ze względu na wymogi zdrowotne – jako powinność, a nawet warunek przetrwania gatunku. Dzięki świadomemu wychowaniu proekologicznemu w przedszkolu można zapobiec niewłaściwym zachowaniom turystów i ich śladom pobytu na szlakach, na obrzeżach lasów. W tym aspekcie jawi się potrzeba współpracy rodziny z instytucjami ekologicznymi i placówkami oświatowymi w doskonaleniu „sumienia ekologicznego” i w kształtowaniu świadomości ekologicznej w swoim środowisku pociech (Grzesica, 1983, s. 9; Payert, 1985, s. 178-187).

5. Percepcja ekologii w wychowaniu przedszkolnym

Cele edukacji regionalnej pozwalają na łączenie i ukazanie związków występujących pomiędzy chrześcijaństwem a kulturą regionalną oraz kształtowanie postaw „zakorzenionych” we wspólnocie regionalnej i eklezjalnej. Jest to znaczące dla edukacji, która powinna wychodzić od tego, co bliskie, związane ze środowiskiem społeczno-kulturowym, z codzienną egzystencją, by zmierzać do wszystkich wymiarów życia światłem Ewangelii (Zellma, 2002).

W przedszkolu formami realizacji obyczajowości jest:

- systematyczne wydawanie przedszkolnej gazetki, dokumentowanie faktów za pomocą zdjęć;
- wspólne koncertowanie podczas organizowanych imprez okolicznościowych;
- czynny udział w konkursach i akcjach promujących postawy proekologiczne.

Jednym z najważniejszych zadań wychowania, wspólnym dla wszystkich zajęć edukacyjnych, jest tworzenie klimatu miłości do „małej i wielkiej Ojczyzny”. W przedszkolu organizowane powinny być zajęcia tematyczne, gdzie dzieci biorą udział w wycieczkach, przygotowują inscenizacje z wykorzystaniem gwary, tworzą kącik regionalny czy biorą udział w różnych konkursach tematycznych, przykładowo:

- dzieci mogą przygotować przedstawienie „Wzdłuż Wisły”, w którym będą mówić typową gwarą każdego regionu oraz będą przebrane w odpowiednie stroje;

- konkursy plastyczne: „Moja miejscowość i okolice – małych artystów prace i szkice”.

Uczenie się nowych idei, wypracowanie i doskonalenie umiejętności społecznych, tworzenie atmosfery nasyconej wartościami, powinno być połączone z zabawą, śpiewem, ruchem podczas zajęć prowadzonych przez nauczycieli przedszkoli. Program LVEP, zwany projektem: *Dzielmy się Naszymi Wartościami dla Lepszego Świata*, zrodził się w 1996 r. w głównej siedzibie UNICEF-u w Nowym Jorku, by wychowawcy mogli integrować lepiej wartości w celu przygotowania ucznia do wchodzenia w życie. Oparty został na wartościach: Pokoju, Szacunku, Miłości, Odpowiedzialności, Szczęściu, Współdziałaniu, Uczciwości, Pokorze, Tolerancji, Prostocie i Jedności, które są realizowane w odrębnych modułach (Tillman i Hsu, 2007, s. 5-9).

Zajęcia w bezpośrednim kontakcie z przyrodą są formą miłego spędzenia wolnego czasu oraz rozwijają osobowość i intelekt uczestników. Na spotkania warsztatowe składa się część teoretyczna i praktyczna. Część teoretyczną przeprowadza się bezpośrednio przed wyjściem w teren, ponieważ pobyt w terenie jest wtedy pogłębieniem i utrwaleniem zdobytych wiadomości. Wprowadzone zabawy, gry ekologiczne i doświadczenia, kształtują emocjonalny stosunek do poruszanych zagadnień. Poprzez taką edukację osiągamy wyznaczone cele w edukacji małego dziecka:

- podnoszenie świadomości ekologicznej;
- wzrost wrażliwości na problemy ochrony środowiska oraz problemy społeczne związane ze zjawiskiem antropopresji;
- rozwój intelektualny, poszerzanie horyzontów myślowych dziecka;
- budowanie emocjonalnych więzi pomiędzy dzieckiem a przyrodą.

Można zorganizować przykładowo wycieczkę: „Jesienny spacer do miejsc zawierających małe obiekty sakralne”.

Związek człowieka z dziedzictwem własnego regionu jest wartością, którą należy uświadomić dziecku po to, by ukształtować w nim poczucie własnej tożsamości. Mówiąc o wartościach dziedzictwa kulturowego, należy mieć zawsze na uwadze

własne etniczne dziedzictwo ucznia, które jest mu najbliższe (Piotrowska-Pajak, 2006, s. 26-27).

W czasie każdej wycieczki istnieje możliwość obserwowania przyrody i uczenia się prawd o niej, a równocześnie każde wyjście w teren wiąże się z oddziaływaniem na środowisko, a celem wycieczki jest:

- zaznajomienie uczestników z najbliższą okolicą, jej walorami turystycznymi i przyrodniczymi;
- nastawienie na recepcję tego, co dzieje się wokół;
- rozumienie, jakie negatywne dla środowiska skutki mogą wiązać się z uprawianiem różnych form turystyki;
- jakie zadania i odpowiedzialność spoczywają na każdym turystyce;
- wdrażanie poczucia odpowiedzialności za ochronę przyrody;
- rozbudzenie przeżycia piękna krajobrazu kulturowego w okolicy;
- umiejętność obserwacji poszukująco-badawczej oraz działania praktycznego i impresji.

Należy przeprowadzić z dziećmi wstępną rozmowę – analiza różnych sposobów oddziaływania człowieka na środowisko (działanie człowieka może być pozytywne dla środowiska, np. sadzenie drzew, krzewów, tworzenie terenów chronionych, np. wokół krzyży i kapliczek; bądź negatywne: zaśmiecanie, hałas, wydeptywanie ścieżek, łamanie gałęzi).

Człowiek potrzebuje kontaktu z przyrodą i nie jest możliwe, aby mu zabronić uprawiać turystykę, dlatego należy uświadamiać ludzi co do potencjalnych negatywnych skutków ich działań i przygotowywać do właściwego korzystania z walorów środowiska przyrodniczego. Jedynie w bezpośrednim kontakcie z przyrodą człowiek uczy się rozumieć jej prawa i zasady funkcjonowania, bez której to wiedzy nie jesteśmy w stanie chronić przyrody, tej ożywionej i nieożywionej oraz naprawiać szkód już wyrządzonych. Poprzez bezpośredni kontakt z pięknem przyrody, budzi się w człowieku szacunek i pragnienie zachowania tego piękna.

Ważne jest również podsumowanie – opis ustny uczestników na temat tego, co ciekawego zaobserwowali na wycieczce w terenie. Zdobyte wiadomości muszą być stale powtarzane i wzmacniane, aby wykształciły się właściwe i trwałe sposoby zachowania u dzieci:

- przypomnienie zdobytej wiedzy o środowisku przyrodniczym, o krajobrazie kulturowym ziemi pszczyńskiej, o jego zagrożeniach spowodowanych działalnością człowieka;
- wykorzystanie wiadomości w celach wzmocnienia podjętych decyzji (porządkowanie obejścia przy małych obiektach sakralnych, ukwiecanie, przystrajanie, pobożne zachowanie, odnawianie wraz z dorosłymi zniszczonych fragmentów pomników, itp.).

Przedszkole może realizować programy edukacyjne²¹:

- „Na ratunek Ziemi” – edukacja ekologiczna;
- „Przeżywam świat” – bliżej rodziny, Ojczyzny, regionu, przyrody i zdrowia;
- „Cudze chwalicie, swego nie znacie” – program edukacji regionalnej i patriotycznej;
- „Jestem częścią świata” – program ekologiczny (jednym z zadań jest uwrażliwienie dzieci na piękno otaczającej ich przyrody oraz kształtowanie postaw ekologicznych).

W związku z tym przedszkole zgłosiło się do udziału w programie „Zostań przyjacielem Natury” organizowanym przez Fundację Nasza Ziemia i firmę Tymbark. Patronat honorowy objęło miasto Pszczyna. Dzieci dostaną potwierdzenie zbieraczy makulatury, puszek itp. Jest 20 działań wymaganych, za które można otrzymać od 10 do 20 punktów, które powinny być udokumentowane w specjalnym raporcie.

Przykładowo:

- XI 2008 – dzieci zbierały makulaturę, chodząc po całej okolicy. W kwietniu 2009 r. zapęłniły całą piwnicę w budynku przedszkolnym i 30 V 2009 r. otrzymały za to, od Urzędu Miasta, 15 rododendronów do ogródka przedszkolnego.
- Projekt Edukacyjny: „Tu gdzie mieszkamy, to nasza mała ojczyzna” – idee projektu to: rozwijanie poczucia przynależ-

²¹ Przykładem może być program wychowawczy przedszkola: Publiczne Przedszkole nr 10 w Ćwiklicach (Gmina Pszczyna), ul. Zawadzkiego 5 (Organ prowadzący: Pszczyński Zarząd Edukacji przy Urzędzie Miasta i Gminy Pszczyna). Przedszkole to jest placówką oświatową, która na początku każdego roku szkolnego poszukuje nowych metod i form pracy z dziećmi. Od najmłodszych lat dzieci tutaj uczą się miłości do swojej małej Ojczyzny i regionu, uczą się postaw ekologicznych, poznają tradycję śląską (wiadomości zaczerpnięte z kroniki Przedszkola).

ności regionalnej; rozbudzenie zamięłowania i szacunku do mowy naszych ojców; poszerzenie znajomości charakterystycznych dla terenu pieśni i tańca; kształtowanie szacunku dla wartości i kultury własnego regionu; wdrażanie do poszanowania odrębności innych regionów i narodów. Hasłem tego projektu był fragment wiersza Jana Kubisza:

Ojcowski dom to istny raj, dar Ojca Niebieskiego, choćbyś i przeszedł cały świat, nie znajdziesz piękniejszego.

- Na początku każdego roku szkolnego przedszkole organizuje – „Dożynki – święto plonu” – z 6 latkami, ponieważ Ćwiklice to miejscowość rolnicza, tak więc celem jest rozbudzenie szacunku dla pracy rolnika, do chleba oraz ocalenie pięknej tradycji ludowej, bo „folklor to resztki piękna i polskości, które godzi się ratować”.
- Dzieci biorą czynny udział w konkursach i akcjach promujących postawy proekologiczne: wykonały plakat, biorąc udział w Konkursie ekologicznym zorganizowanym przez Urząd Miasta Pszczyna w ramach II Festiwalu Ekologicznego „Rejs na czyste wody”. Plakat zdobył wyróżnienie, a nagrodą był radiomagnetofon dla przedszkola. Został również rozstrzygnięty konkurs : „Zamień puszki na pieniądze”, w którym dzieci zajęły IV miejsce, a nagrodą był rejs żaglówką na zbiorniku wodnym w Łące.

Żadna grupa nie może istnieć, jeśli nie będzie zbudowana na systemie wartości chroniących tożsamość. Tutaj dzieci uczą się poczucia godności i równouprawnienia. Realizowany w placówce program ma za zadanie wprowadzać w świat wartości uniwersalnych niezbędnych do kształtowania postaw młodego człowieka. Wychowanie ekologiczne daje wielkie szanse, aby zmienić postawę egzystencjalną, polegającą na ujmowaniu życia jako okazji do przeżywania przyjemności. Wartości stanowią dziedzinę kultury i działalności człowieka. O ile wartości materialne posiadają charakter nadrzędny, o tyle wartości duchowe – charakter absolutny. Kultura od strony obiektywnej jest swoistym układem wartości, wybieranych i realizowanych w określony sposób. Ich tworzenie nadaje sens życiu człowieka (Ingarden, 1972, s. 13-18; Rodziński, 1969).

Równie ciekawe zajęcia prowadzone są w ramach obchodów „Dni Ziemi Pszczyńskiej”²² – dzieci utrwalają zdobyte wiadomości odnośnie do rodzinnego miasta Pszczyny i jego zabytków. Z pocztówek ilustrujących region pszczyński wykonały album, przez co zapoznały się dokładnie z historią miasta, zwiedziły również „Skansen” oraz „Muzeum Wnętrz Zabytkowych”. Jest to okazja do poszerzenia wiadomości o swoim mieście w czasie teraźniejszym i przeszłym.

W ramach wychowania patriotycznego – przygotowano akademię z okazji „Wyzwolenia Pszczyny”. Dzieci wcześniej zgromadziły wiadomości dotyczące losów miasta w okresie międzywojennym, dlatego temat walki polskich i radzieckich żołnierzy o wyzwolenie miasta był im bliski. Zwrócono uwagę na wielkie bohaterstwo i odwagę żołnierzy w walce z wrogiem. Dzieci starsze przygotowały krótki program artystyczny, na który złożyły się patriotyczne wiersze i tańce śląskie. Na zakończenie zaśpiewano hymn narodowy. Dzieci udały się pod pomnik Zwycięstwa i Wolności, oddając hołd wszystkim poległym żołnierzom.

By przybliżyć dzieciom pracę rolników, dzieci odbyły wycieczkę do Instytutu Warzywniczo-Ogrodniczego w Pszczynie. Dzieci podzielone na trzy grupy pod przewodnictwem fachowców przechodziły od szklarni do szklarni, poznając cykle rozwoju takich warzyw, jak: pomidory, ogórki, roślin doniczkowych oraz kwiatów (goździki, gerbery). Zapoznały się z warunkami, jakie potrzebne są do rozwoju tych roślin oraz pracą ludzi. Dokonywały porównań dotyczących zbiorów w szklarni ze stanem ogórków na wiosnę, dzielili się swoimi spostrzeżeniami.

Konkluzja

Współcześnie w budowanym systemie wartości powinny znaleźć się elementy wychowania integracyjnego, religijnego, patriotycznego, proekologicznego i estetycznego. Tak szeroko rozbudowany system wartości sprzyja rozwojowi dziecka we wszystkich sferach jego osobowości. Warunkiem realizacji jest

²² Wiadomości z kroniki przedszkolnej – Przedszkole nr 2 im. Juliana Tuwima w Pszczynie.

opisana edukacja oraz bezpośrednie obcowanie z naturą, poznanie środowiska poprzez działanie, odkrywanie i badanie.

Istnieje również potrzeba założeń programowych, które ukazywałyby pluralizm kulturowy i wyznaniowy wśród uczniów od najmłodszych lat. Głównymi podstawami byłyby: tolerancja dla postaw i obyczajów, poszanowanie języka, tradycji, religii wszystkich uczniów, wzajemne wzbogacanie poprzez wymianę wartości, wpajanie zasad pokojowego istnienia i współdziałania na polu społecznym i kulturalnym; przeciwstawianie się jakimkolwiek formom dyskryminacji oraz – obok poznawania własnej historii czy kultury – poznawanie także walorów innych kultur. Przełamanie w procesie edukacji egocentryzmu pozwoli na lepsze porozumienie się międzykulturowej ludności. Wzajemny szacunek, zaciekawienie odmiennością złamie izolację, która panuje w społeczeństwie, wobec inności. Dziedzictwo kulturowe powinno stać się dla nas nośnikiem wielowymiarowych wartości, które obejmują przestrzenie kultury nie tylko materialnej, ale też intelektualnej, etycznej, społecznej i estetycznej (Romanowicz 2006, s. 35-36).

Nie wstydzmy się pojęć „Ojczyzna” i „naród”, ponieważ nie każde społeczeństwo jest narodem, a naród, jak pokazuje historia Polski, jest trwalszy niż państwo. Przypominając liczne podróże apostołskie Jana Pawła II, pamiętamy, że papież doskonale zdawał sobie sprawę z tego „skąd wyrósł i gdzie były jego korzenie”. Poprzez swoje świadectwo uczył każdego, co to jest Ojczyzna i miłość do niej.

To nie miejsce na ziemi, ale także kultura, która się w danym miejscu zrodziła i która kształtuje mieszkańców tego obszaru.

Dobrze pojęty patriotyzm opiera się przede wszystkim na czwartym przykazaniu Dekalogu –

Ojczyzna to Ojcowizna, Ojczyzna to Matka, która nas zrodziła i należy się cześć dla jej wielkości, godności i przyszłości (ks. abp Henryk Hoser, homilia podczas Mszy św. na terenie budowanego sanktuarium błogosławionego Papieża-Polaka w Radzyminie).

Literatura przedmiotu

- Adamczyk D. (2005), *Wychowanie do budowania kultury chrześcijańskiej*, „Communio”, nr 4, s. 127-138.
- Adamski F. (1994), *Poza kryzysem tożsamości – w kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Wyd. IHNOIT, Warszawa, 115-122.
- Balachowicz J. (2006), *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] Małachowicz J., Kowalska A. (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny-perspektywy-potrzeby*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa, s. 5-12.
- Barbotin E. (1998), *Skauting i pedagogia wiary*, Wyd. Diecezjalne, Sandomierz.
- Bołoz W. (1994), *Etyczne uwarunkowania edukacji ekologicznej rodziny*, [w:] *Edukacja ekologiczna rodziny. Stan, możliwości, programy. Materiały z seminarium w Łomiankach k. Warszawy 15.12.1994*, Wyd. Instytutu Studiów nad Rodziną, Warszawa, s. 33-37.
- Brzezińska A. (1985), *Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] Brzezińska A., Burtowy M. (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii metodyki wychowania przedszkolnego*, Wyd. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 49-55.
- Celińska-Mysław T. (1999), *Wychowywać, ale jak?*, cz. 3, „Wychowawca”, nr 3, s. 26-28.
- Chrobak S. (1999), *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa.
- Cichy D. (1993), *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*, Wyd. Almapress, Katowice.
- Czartoszewski J.W. (2002), *Propedeutyka definiowania i budowania światopoglądu ekologicznego*, „Ateneum Kapłańskie” nr 2, s. 260-273.
- Dimkow P. (1990), *Przyrodolecznictwo i życie zgodne z naturą*, przeł. D. i A. Madejowie, Wyd. Interlibro, Warszawa.
- Dołęga J.M. (1993), *Człowiek w zagrożonym środowisku*, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Dołęga J.M. (2002), *Sozologia i ekofilozofia w naukach ekologicznych*, „Ateneum Kapłańskie” nr 2, s. 238-250.

- Dziekoński S. (2002), *Teologiczne podstawy wychowania ekologicznego w katechezie*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3, s. 481-496.
- Gogacz M. (1985), *Szkice o kulturze*, Wyd. Michalineum, Kraków.
- Grzegorzek J., *Wychowanie patriotyczne w rodzinie chrześcijańskiej w wypowiedziach ankietowanych rodziców i młodzieży parafii dekanatu Pawłowice*, [w:] Kocurek D. (red.), *Rodzina i szkoła wobec realiów i wyzwań XXI wieku*, Wyd. „Scriptum”, Cieszyn–Katowice–Kraków, s. 61-69.
- Grzesica J. (1983), *Ochrona naturalnego środowiska człowieka – problem teologiczno-moralny*, Wyd. Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Ingarden R. (1972), *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Jan Paweł II (1988), *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO Paryż 2 czerwca 1980*, [w:] Radwan M., Gorzkula T., Cywińska K. (wybór tekstów i oprac.) *Jan Paweł II, Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Wyd. Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej. Fundacja Jana Pawła II, Rzym–Lublin, s. 53-59.
- Kostkiewicz J. (1993), *Wartość pracy w wychowaniu personalistycznym*, „Chrześcijanin w Świecie”, nr 4, s. 69-77.
- Kowalczyk S. (2004), *Kultura a religia*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, Wyd. KUL, Lublin, t. 10, kol. 197.
- Krawczyk R. (1986), *Stary Testament a ekologia*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 1, s. 13-23.
- Krąpiec M.A. (2004), *Sens kultury chrześcijańskiej*, Wyd. Fundacja SERVIRE VERITATI, Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.
- Krąpiec M.A. (1991), *U podstaw rozumienia kultury. Dzieła*, t. 15, Wyd. KUL, Lublin.
- Krenzer F., Belzer M. (1987), *Tak wierzę i tak żyję*, przeł. F. Niekuła, Wyd. TUM, Wrocław.
- Kulik R. (2008), *Ekologiczna perswazja, czyli jak zmieniać świat wpływając na ludzkie umysły*, [w:] Nakonieczny M., Migula P. (red.), *Problemy środowiska i jego ochrony*, cz. 16, Wyd. ZUP „Graf”, Katowice, s. 179-187.
- Langiewicz M. (2002), *Katolicka myśl ekofilozoficzna*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3, s. 515-532.
- Maciaszkowa J. (1977), *Rola szkoły w przygotowaniu młodzieży do życia w rodzinie*, Wyd. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Marek-Bieniasz A. (2004), *Świadomość ekologiczna – czym jest i jak się kształtuje?*, [w:] Misiólek A. (red.), *Kształtowanie świadomości ekologicznej i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska*, Wyd. Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji, Bytom, s. 17-19.
- Maryniarczyk A. (1996), *Zarys ekologicznej filozofii. (U podstaw ekologicznego rozumienia rzeczywistości)*, „Zeszyty Naukowe KUL”, nr 3-4, s. 111-126.
- Michalik J. (2002), *Chrześcijańska odpowiedzialność za ziemię. Refleksje o ekologii*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3, s. 444-452.
- Mizińska J. (1993), *Postęp i okrucieństwo*, [w:] Kycia S. (red.), *Humanizm ekologiczny*, t. 2, Wyd. KUL, Lublin, s. 153-165.
- Papuziński A. (1998), *Życie nauka ekologia*, Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Paygert A. (1985), *U progu światopoglądu ekologicznego*, Wyd. Uczelniane AP, Siedlce.
- Peacocke A. (1991), *Teologia i nauki przyrodnicze*, Wyd. ZNAK, Kraków.
- Piątek J. (1999), *Kulturotwórcze elementy antropologii*, [w:] Łukomski J. (red.), *Kultura a nasze istnienie*, Wyd. Jedność, Kielce, s. 59-64.
- Piotrowska-Pajak M. (2005/2006), *Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego regionu w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe”, nr 4, s. 26-30.
- Przybyłowski J. (2005), *Pedagogika pastoralna a funkcja wychowawcza kościoła*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 144, s. 437-453.
- Rodziński A. (1969), *Kultura i chrystianizm*, „Roczniki Filozoficzne”, nr 17, s. 107-118.
- Romanowicz W. (2006), *Wielokulturowość – nowoczesny kierunek wychowania*, „Edukacja i Dialog” nr 4, s. 35-37.
- Ruman N.M. (2010), *Patriotyzm w edukacji małego dziecka*, „Wychowawca”, nr 11, s. 6-7.
- Ruman N.M. (2010), *Wartości w edukacji i katechizacji małego dziecka – rozważania filozoficzno-teologiczne*, [w:] Grodzka-Mazur E., Szuścik U., Gajdzica A. (red.), *Edukacja małego dziecka*, t. 1: *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, Wyd. Impuls, Cieszyń-Kraków, s. 191-218.
- Rusecki M., *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*, Wyd. KUL, Lublin.

- Sadowski A. (2000), *Struktura świadomości ekologicznej*, „Ekonomia i Środowisko”, nr 2, s. 191-202.
- Siwek H. (1976), *Wychowanie obywatelskie w szkole podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Wyd. WSiP, Bydgoszcz.
- Skowroński A. (2002), *Podstawowe zagadnienia zrównoważonego rozwoju*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 2, s. 274-287.
- Stachowski Z. (1991), *Inkultuacja w ujęciu Jan Pawła II*, „Przegląd Religioznawczy – Euhemer”, nr 3, s. 73-87.
- Suchodolski B. (2003), *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*, Wyd. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Sychut L., Chmielewski T. (1990), *Świadomość ekologiczna mieszkańców obszarów chronionych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Szrejter J. (1987), *Wychowanie patriotyczne*, [w:] Majewski M. (red.), *Wierność dziedzictwu*, Wyd. Kuria Diecezjalna, Kielce, s. 251-259.
- Terlecka W. (1975), *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Tillman D., Hsu D. (2007), *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3-7 lat*, tłum. R. Zawadzki, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Tyburski W. (2002), *Człowiek i środowisko w Nauce Społecznej Kościoła Katolickiego*, „Ateneum Kapłańskie” nr 3, s. 462-463.
- Urbański S. (2002), *Ekoteologia duchowości człowieka*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3, s. 465-479.
- Zellma A. (2002), *Edukacja regionalna jako problem katechetyczny*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 138, s. 108-118.

