

Kwartalnik
Instytutu Nauk o Wychowaniu
Akademii Ignatianum w Krakowie
ISSN: 1896-2327

Tom 34 (2014) numer 4
(październik–grudzień)
Kwartalnik EETP

EDUKACJA ELEMENTARNA

w Teorii i Praktyce

**Rodzina i szkoła
jako środowiska wychowawcze**

The Quarterly
of the Institute
of Educational Sciences,
Jesuit University
Ignatianum in Krakow
Vol. 34 (2014) no. 4
(October–December)
Elementary Education
in Theory and Practice
Family and School as Educational Environment

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny,
Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Bożena Sieradzka-Baziur, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Martyna Szczotka, Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa, Ewa Zmuda

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria); Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ; Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ; Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna; Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka; Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński; Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja); Prof. PhDr. Helena Grecmanova, Phd (Czechy); Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska; Doc. PaedDr. Ján Gunčaga, PhD (Węgry); Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska; PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja); PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Słowacja); Doc. PhDr. Alojz Kostelansky, PhD. (Słowacja); Prof. PhDr. Maria Kozuchova, CSc. (Słowacja); Dr Grzegorz Luszczak SJ; PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja); Dr Małgorzata Pamuła; Doc. PhDr. Eva Smelová, PhD (Czechy); Dr Paola Trabalzini (Włochy); PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

Redaktorzy językowi: Małgorzata Szul (jęz. pol.); Carl Humphries (jęz. ang.)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Katarzyna Szewczuk

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl>
Lista Recenzentów numerów z roku 2014: Prof. dr hab. Irena Adamek; dr hab. Jolanta Andrzejewska; dr hab. Józefa Bałachowicz, prof. APS; dr hab. Iwona Czaja-Chudyba, prof. UP; prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. (Słowacja); prof. dr hab. Bożena Muchacka; dr hab. Urszula Ordon, prof. AJD; dr hab. Jolanta Szempruch, prof. UJK; dr hab. Danuta Wajsprych, prof. OSW.

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną. Nakład: 200 egz.

Spis treści/Contents

Wstęp/Introduction.....	7
--------------------------------	----------

Z teorii – artykuły recenzowane/Theory – Peer-Reviewed Articles

Andrzej Michał de Tchorzewski Sukces i porażka w wychowaniu Success and Failure in Education.....	9
Krzysztof Jakubiak Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku The Origins of the Relations and Cooperation between Family and School in Polish Pedagogical Thought and Educational Practice from the 19 th to the Mid-20 th Centuries.....	27
Bogusław Śliwerski Gotowość szkolna sześciolatków jako instrument rynkowej polityki oświatowej School Readiness in Case of Six-Year-Old Students as a Market Instrument of Educational Policy.....	53

Krzysztof Biel	
Rozwój agresji u dzieci i oddziaływania profilaktyczne w rodzinie	
The Development of Aggression in Children and the Impact of Prevention in the Family.....	71
Małgorzata Kozak, Justyna Kusztal	
Zasada dobra dziecka i jej implikacje dla socjalizacji prawnej w środowisku szkolnym	
The Principle of the Child's Welfare and Its Implications for Legal Socialization at School.....	89
Jolanta Walaszek-Latacz	
Problemy wychowawczej współpracy na płaszczyźnie rodzina-szkoła w opinii studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej	
The Opinions of Pedagogy Students concerning Problems of Educational Cooperation between Family and School at Pre-School and Early-School Levels.....	105
Joanna Juszczyk-Rygallo	
Edukacja domowa – szansa czy zagrożenie we wczesnym kształceniu dziecka?	
Home Schooling: An Opportunity or a Threat in Children's Early Education?.....	121

Z praktyki/Practice

Izabela Nadolnik	
Efektywna współpraca szkoły i rodziny. Przykłady dobrych praktyk	
Effective Cooperation Between School and Family. Examples of Good Teaching Practice.....	137
Martyna Szczotka	
Plan pracy wychowawczo-dydaktycznej dla grupy dzieci 5-letnich – „Najlepiej z rodzicami”	
The Educational-didactic Work Plan for the Group of Five-Year-Old Children – “Preferably with Parents”.....	149

Recenzje/Reviews

Aneta Kamińska	
Nauczanie języka obcego uczniów we wczesnym wieku szkolnym.....	155
Magdalena Zrałek	
Oswoić dziecięce emocje.....	159

Sprawozdania z konferencji/Reports from Conferences

Anna Królikowska	
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Wychowanie w Rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne. Międzypokoleniowy dialog o wychowaniu i edukacji XVIII–XXI wiek”.....	163
Beata Topij-Stempińska	
Sprawozdanie z XIX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich „Polska–Bałtyk–Europa” w Szczecinie.....	167
Monika Mariola Kondracka	
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Zacznij od Montessori... dobry start dzieci i rodziców”.....	171
Barbara Surma	
Sprawozdanie z IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Dziecko – Rodzice – Nauczyciel” w Białymstoku.....	175
Barbara Surma	
The 60 th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd “The New Child, The New Adult” – sprawozdanie z międzynarodowego kongresu w Phoenix, Arizona.....	181
Ewa Dybowska	
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Jan Władysław Dawid – recepcja i reinterpretacja poglądów w teorii i praktyce pedagogicznej XXI wieku”.....	185

Nauczanie dzieci języków obcych/Teaching Foreign Language to Children

- Tatiana Konderak
C'est bientôt Noël – scenariusz świątecznych
zajęć otwartych z rodzicami..... **189**
-

Z wizytą.../Visiting the...

- Agata Krupa
Afrykańskie marzenie o nieosiągalnej, wyuczonej przyszłości.
Z wizytą w Szkole Podstawowej im. Edmunda Bojanowskiego
w Kiabakari, Tanzania, Afryka Wschodnia..... **199**
- Agnieszka Małgorzata Szymańska
Visitiamo la scuola dell'infanzia "Provera"
– wywiad z dyrektorem szkoły Lucio de Piccoli..... **205**
-

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

- Anna Płusa
Rodzice i szkoła jako środowiska wychowawcze.
Zestawienie bibliograficzne w wyborze sporządzone
na podstawie zbiorów Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii..... **209**

**Drogi nauczycielu edukacji
przedszkolnej i wczesnoszkolnej**

Rodzina, jako podstawowa grupa społeczna, była obecna w życiu człowieka od początków jego istnienia. Śledząc historię wychowania, możemy zaobserwować zmiany, jakim podlegała, a także przeobrażenia w zakresie jej struktury, wypełnianych funkcji czy podejścia do potomstwa. Jest na tyle dynamicznym układem, że jak lustro odbija wszelkie zmiany kulturowe, społeczne i gospodarcze. Dlatego też współczesnej rodzinie nie są obce dylematy ponowoczesnego świata. Z jednej strony postępujący proces globalizacji, mediatyzacja życia codziennego, iluzja wolności, dynamiczny rozwój kultury masowej (popularnej) to negatywne tendencje, w których kształtuje się osobowość młodego pokolenia. Z drugiej strony możemy zaobserwować skłonność do stawiania dziecka w centrum rodziny, zwiększenie roli ojca w procesie wychowania potomstwa, a także zanikanie obowiązków czy prac typowo „kobiecych” lub „męskich”. Wychowanie człowieka mądrego, sprawiedliwego i uczciwego w realiach, które oferuje nam XXI wiek, nie jest zatem zadaniem łatwym.

Kształtowanie młodego pokolenia to proces długofalowy i skomplikowany. Państwo oferuje szereg placówek oświatowych, które starają się wesprzeć rodzinę w wypełnianiu jej funkcji, a czasami skorygować to, co zostało zaburzone. Jedną z nich jest szkoła, w której dziecko od 6/7 roku życia spędza znaczną część swojego dnia. Współczesna szkoła, tak jak rodzina, również podlega przeobrażeniom. Surowa dyscyplina, jeszcze tak niedawno obecna w jej murach, została zastąpiona wolnością, przy za-

chowaniu podstawowych zasad moralnych. Nudę i schematyzm lekcji zastępuje się przez zajęcia wykorzystujące aktywizujące metody nauczania, bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, ciekawe projekty realizowane w ramach zajęć świetlicowych. Wzrasta także poziom wiedzy i kompetencji samych nauczycieli.

Temat wiodący bieżącego numeru kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” oscyluje wokół zagadnień związanych z wychowaniem dziecka w rodzinie i szkole. Jest to problematyka szeroka i może być rozpatrywana wieloaspektowo, co uwidaczniają artykuły zamieszczone w części teoretycznej. Teksty te zawierają wyjaśnienia terminologiczne podstawowych pojęć związanych z rodziną, a niektóre są uzupełnione własnymi badaniami empirycznymi. Autorzy poruszają w nich kwestie związane z osiąganiem celów wychowania bądź brakiem ich uzyskania, z uwarunkowaniami agresji dziecięcej oraz edukacją domową. W jednym artykule dotyczącym aspektów prawnych Autorki omawiają problematykę związaną z socjalizacją dziecka w środowisku szkolnym. Przedmiotem uwagi Autorów stała się również współpraca dwóch podstawowych środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły. Została ona przedstawiona w perspektywie historycznej, empirycznej oraz praktycznej.

Prosimy zapoznać się z propozycjami metodycznymi, recenzjami nowych publikacji książkowych oraz licznymi sprawozdaniami z konferencji.

Katarzyna Szewczuk

Zapraszamy także do publikowania na łamach naszego czasopisma tekstów naukowych, raportów z badań, recenzji najnowszych pozycji wydawniczych oraz sprawozdań z konferencji.

Jednocześnie informujemy, że kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” w roku 2013 znalazł się w wykazie ministerialnym czasopism punktowanych na liście B, uzyskując 4 punkty. Obecnie czasopismo zarejestrowane jest w trzech bazach naukowych: CEJSH, BazHum i Index Copernicus. Od roku 2014 artykułom recenzowanym przypisany jest numer DOI z prefixem: 10.14632.

Wszystkie informacje o naszym czasopiśmie znajdują się na nowej stronie internetowej <http://cetp.ignatianum.edu.pl>

Zapraszamy wszystkich do współpracy.

Jolanta Karbowniczek – redaktor naczelny

Barbara Surma – zastępcza redaktora naczelnego

Katarzyna Szewczuk – redaktor tematyczny numeru

oraz cały zespół redakcyjny

Andrzej Michał de Tchorzewski
Akademia Ignatianum w Krakowie

Sukces i porażka w wychowaniu

Success and Failure in Education

Wprowadzenie

W teorii i praktyce pedagogicznej sporadycznie i co najwyżej zdawkowo podejmowane są dwie – jak się wydaje ważne kwestie wychowawcze – a mianowicie: *sukcesu* i *porażki*. Doświadczają ich rodzice zwłaszcza, gdy przyjdzie im albo cieszyć się osiągnięciami szkolnymi lub pozaszkolnymi dzieci, a także zawodowymi już jako dorosłych osób lub przeżywać na różne sposoby sytuacje, które nasuwają pytanie: dlaczego nie odniosły one tak bardzo oczekiwanego sukcesu, a poniosły porażkę, która często zapada w pamięci obu stron rodzinnego procesu wychowania, powodując różne osobiste i społeczne następstwa. Sukces dziecka staje się autentycznym sukcesem rodziców, zaś porażka dziecka jest traktowana jako porażka matki i ojca. Podobnie, aczkolwiek nieco inaczej, rzecz przedstawia się, gdy obie wymienione kategorie odniesiemy do życia szkolnego, w którym uczniowie, jak i nauczyciele doznają porażek lub przeżywają sukcesy będące rezultatem ich wspólnej codziennej i żmudnej pracy.

Wychowanie, jego prawidłowości i efekty

Porażkę i sukces wychowawczy/edukacyjny należy postrzegać i analizować w kontekście innych pojęć i zjawisk pedagogicznych mających znaczenie w rozwoju każdego człowieka. Do nich z pewnością zaliczyć należy samo rozumienie pojęcia *wychowanie*, któremu ze względu na brak jasnych i logicznych kryteriów, nadaje się różne znaczenia treściowo-zakresowe.

Na ogół w literaturze, ale także w codziennej praktyce pedagogicznej trafiamy na trzy znaczenia pojęcia wychowanie. Przez wychowanie rozumie się *czynność/czynności*, *proces/procesy* lub *wynik/wyniki*. **Czynność/czynności** wychowującego to działania skierowane na/do wychowywanego. Takie podejście sugeruje następujące pytania: jakiego rodzaju są to czynności, czym się charakteryzują? W drugim przypadku traktuje się wychowanie jako **proces/procesy**, które zmierzają/dążą za pomocą właściwych metod i środków do określonych zmian w osobowości człowieka. I tu rodzą się pytania: jak ten proces przebiega? czego dotyczy? co wywołuje? jaką postać przybiera? I wreszcie przez wychowanie rozumie się **wynik/wyniki**, czyli rezultat *czynności* i efekt *procesu*, który odzwierciedla się w oczekiwanych/pożądanach/akceptowanych przez społeczeństwo zachowaniach i postawach wychowywanego. Takiemu podejściu towarzyszą pytania o to, w czym się te wyniki przejawiają? Jak się uzewnętrzniają? *Wynik* jako efekt, czy rezultat jawi się w świadomości wychowawczej rodziców i nauczycieli jako *sukces*. Z kolei jego brak traktuje się jako *porażkę*. W zależności od stopnia złożoności wspomnianych czynności/procesów/wyników sukces i porażka mogą mieć charakter doraźny lub względnie trwały. Z powyższego wynika, że sukces i porażkę wychowawczą można rozpatrywać w wymiarze temporalnym (czasowym), biorąc pod uwagę prawidłowości samego wychowania, do których zalicza się ciągłość, długotrwałość i dynamiczność.

Ciągłość wychowania wyraża się w tym, że jest ono procesem wkomponowanym i nierozzerwalnie związanym z wszystkimi wymiarami codziennego życia człowieka. Z kolei długotrwałość wychowania oznacza brak jednoznacznego wskazania wyraźnego jego początku i końca. Wiele pedagogów, a także psychologów uważa, że rozpoczyna się ono nie tylko w momencie przyjścia człowieka na świat, lecz jeszcze przed jego narodzeniem, a kończy się wraz z pojawieniem się demencji, czyli spadkiem sprawności umysłowej wskutek starzenia się. Dynamiczność jako cecha konstytutywna wychowania oznacza jego siłę i zmienność występujące na różnych etapach życia każdego człowieka. Wymienione właściwości procesu wychowania uświadamiają nam, że konsekwencją jego cech jest sekwencyjny oraz pulsujący charakter sukcesu i porażki wychowawczej, zaś w końcowej fazie konkretnej sytuacji mogą przez pewien (nawet dłuższy) czas wykazywać osobliwą stabilność.

Aksjologiczno-teleologiczne uwarunkowania sukcesu i porażki w wychowaniu

10 Na każdym etapie wychowania podmiot wychowujący (rodzic, nauczyciel, wychowawca itp.) może dochodzić wraz z podmiotem wycho-

wywanym (dzieckiem, dorastającym, uczniem, wychowankiem) tak do określonych sukcesów, czyli stanu, w którym osiągają wspólnym wysiłkiem wyznaczony *cel wychowawczy*, jak i mogą ponosić porażkę, czyli pewien stan uświadamiający im, że wyznaczony cel i wynikające z niego zadania nie zostały osiągnięte. Sukces oznacza zatem jakiś konkretny i zarazem wymierny rozwój wychowanka, czy to intelektualny, moralny, duchowy, ale także biologiczno-fizyczny, zaś porażka świadczy o stagnacji, a nawet o regresie w rozwoju podmiotu wychowywanego, czyli o jego braku postępu bądź wstrzymaniu, a niekiedy o czasowym zatrzymaniu się na niższym etapie w porównaniu do tego, ku któremu zmierzano.

Sukces wychowawczy jest zatem pozytywnym rezultatem procesu ukierunkowanego na cel, który w wyznaczonym czasie ma doprowadzić do oczekiwanych zmian lub modyfikacji w osobowości wychowanka. Porażka wychowawcza (pedagogiczna) jest przeciwieństwem sukcesu, czyli brakiem osiągnięcia celu, brakiem pozytywnych zmian, brakiem modyfikacji pozytywnej w jakiejś płaszczyźnie wielowymiarowej osobowości wychowanka.

Ważną kategorią w rozważaniach na temat sukcesu i porażki wychowawczej jest więc pojęcie *celu wychowania*. Jego osiągnięcie – jak już powiedziano – stanowi sukces wychowawczy, brak osiągnięcia celu można traktować jako porażkę wychowawczą.

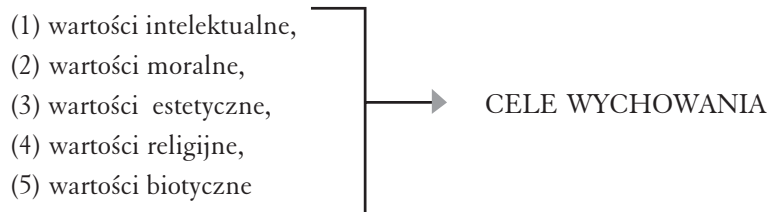
Człowiek z natury rzeczy podejmuje różne rodzaje aktywności, jednakże do najważniejszych zalicza się działania celowe. Do takich działań należy niewątpliwie profesjonalna i nieprofesjonalna działalność pedagogiczna. Aby można ją uznać za celową musi towarzyszyć jej świadomość celu, czyli mentalnej reprezentacji punktu końcowego, ku któremu dąży się w procesie wychowania¹. Bez znajomości i jasnego uświadomienia celu wychowawczego nie można na końcu drogi dochodzenia do niego orzekać o sukcesie, bądź porażce wychowawczej.

Teleologia pedagogiczna wskazuje źródła celów wychowawczych, dokonuje ich klasyfikacji oraz wyznacza drogę wyprowadzania z celów szczegółowych zadań, które bezpośrednio wiążą się z formami wychowania. Źródłami celów wychowania są z natury rzeczy antropologia filozoficzna, aksjologia i etyka. Stanowią one fundament różnych koncepcji i postrzegania życia. Dzięki nim, a w zasadzie dzięki jednej spośród wielu funkcjonujących koncepcji życia, kształtuje się wiedza o człowieku i jego stosunku do samego siebie (antropologia), określa się kierunki jego życia (aksjologia) oraz kontroli moralnego postępowania (etyka). To one łącznie

¹ Por. L. Pervin, *Teoria celów i problem woli*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” (1996)8, s. 308.

stanowią fundament celów wychowawczych, które ujęte w sposób syntetyczny określić można mianem globalnego/holistycznego ideału wychowawczego. Wyprowadzane z niego naczelne cele wychowawcze uprawniają podmioty wychowujące do ukazania podmiotowi wychowywanemu sensu i jakości życia. Takiemu podejściu towarzyszy poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czym jest i jaki jest świat, w którym człowiek jest zakorzeniony i w którym poszukuje osobistego i społecznego sensu życia i jego jakości.

Sukces wychowawczy zależy od poprawnej strategii formułowania etapowych i operacyjnych celów wychowania, zaś porażka jest wynikiem braku zrozumienia ich znaczenia i roli. W literaturze pedagogicznej znajdujemy różne pojmowanie samych celów. Nie wdając się w szczegółową analizę definicji celów wychowania, można przyjąć, że zawsze cechuje je swoista intencjonalność oraz świadomość podejmowania przez osoby wychowujące takich działań pedagogicznych, które zmierzają do osiągnięcia postulowanych zmian rozwojowych w wychowanku. Zmiany te w pierwszej kolejności odnoszą się do aksjologicznego wymiaru osobowości wychowanka, czyli są powiązane z przyjętym w programie wychowawczym systemem wartości powszechnie uznanym i akceptowanym przez osoby wychowujące. Można zatem powiedzieć, że rodzic, nauczyciel, wychowawca zmierzając do wyznaczonego celu wychowawczego, winien zdawać sobie w pełni sprawę, iż cele jakimi kieruje się w działalności pedagogicznej, należy wyprowadzać z wartości rozumianych jako wektory ukierunkowujące drogę życiową dzieci i młodzieży. Wartości, które nigdy nie występują samoistnie, lecz zawsze tworzą określone systemy, definiujemy jako byty cenne i godne pożądania, które stanowią cel dążeń ludzkich zmierzających do zaspokajania potrzeb zarówno popędowo-biologicznych (dążenia konserwacyjne, ekspansywne, identyfikacyjne), jak i duchowych związanych z pragnieniem przekraczania zwierzęcości (potrzeby poznawcze, kontemplacyjno-estetyczne, etyczne, mistyczno-religijne)². Takie podejście pozwala przyjąć pewien układ wartości uznawanych za najważniejsze w procesie rozwoju człowieka, które zarazem odpowiadają kryteriom potrzeb ludzkich. Są nimi:



Cele wychowania – w każdym przypadku – konstruuje się poprzez odwoływanie się do świata wartości. Innymi słowy, wychowanie jest procesem, w którym podmiot wychowujący umożliwia podmiotowi wychowywanemu poznanie, rozumienie i kierowanie się w życiu wartościami. Dochodzeniu do sukcesu wychowawczego służy zdecydowane odwoływanie się, głębokie przeświadczenie o znaczeniu i wierność również takim wartościom¹, jak w przypadku:

– *wartości intelektualnych*: wiedza, mądrość, erudycja, rozsądek, niezależność myślenia, krytycyzm, racjonalność, poznawcza dociekliwość, innowacyjność;

– *wartości moralnych*: dobro, miłość, uczciwość, prawość, wierność, godność, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, wolność, czyste sumienie, męstwo, odwaga, niezależność;

– *wartości estetycznych*: piękno, zachwyt, podziw, wrażliwość, sztuka;

– *wartości religijnych*: Bóg jako wartość absolutna, dążenie do świętości, czyli heroicznego kierowania się prawdą i dobrem;

– *wartości biotycznych*: życie, zdrowie, sprawność fizyczna, higiena, kondycja fizyczna.

Rodzina, ale i szkoła na drodze do sukcesu wychowawczego winny także uwzględniać takie wartości, jak: *wartości użyteczne* (wszystko, co przynosi korzyści, ale nie narusza godności i dobra drugiej osoby) oraz *wartości hedonistyczne* (radość, przyjemność, zadowolenie, poczucie szczęścia, które nie są osiągalne na drodze kierowania się antywartościami). Dochodzenie do sukcesu wychowawczego wymaga od rodziców i nauczycieli ustawicznego stawiania sobie samemu pytania o wartości oraz pełnego zrozumienia ich roli w procesie formacyjnym młodego człowieka. Równocześnie przyjmują oni na siebie obowiązek ukazywania skutków niedostrzegania i lekceważenia wartości przez własne potomstwo i szkolną społeczność uczniowską.

Pytania o wartości są pytaniami stawianymi przez rodziców i nauczycieli o to, co i jak robimy, dlaczego do czegoś dążymy, jak należy postępować w życiu, aby dorastający chłopiec i dziewczyna zasługiwali w dorosłym życiu na miano człowieka prawego. Prawość rozumiana jest tu jako godziwość, wierność ideałom, sumienność, prawdomówność, sprawiedliwość, nieprzekupność, solidność, rzetelność, lojalność. Są to więc w gruncie rzeczy pytania o człowieka, będące zarazem kompasem, według którego dzieci i młodzież kształtują swoją orientację w poszukiwaniu własnej drogi życia. Już samo wejście na nią świadczy o ich rozwoju,

³ Por. A.M. de Tchorzewski, *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. W.M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997.

a rodzicom i nauczycielom pozwala odczuwać satysfakcję z nałożonych na nich obowiązków i powinności wychowawczych. O sukcesie wychowawczym można mówić, kiedy w wyniku czynności wychowawczych, podczas ciągłego, długotrwałego procesu wychowania młody człowiek odnajdując w sobie wartości, a więc rozumiejąc je i budując na nich osobistą hierarchię i strukturę wartości, kształtuje w sobie jasną orientację wartościującą, czyli „nadaje swojemu życiu kierunek i wypełnia koncepcję życia określonym myśleniem oraz działaniem, określa cele, standardy ich wyboru i realizacji, sposoby zaspokajania potrzeb, nastawienia (...), stosunek do siebie i innych”⁴.

Powszechnie akceptowane systemy wartości, które nierzadko traktowane są jako tradycyjne, poddawane są totalnej krytyce, co powoduje, że młode pokolenie dojrzewa w świecie przepełnionym konfliktem wartości⁵. Świat stał się nieprzewidywalny z tej racji, że coraz częściej są w nim podważane wartości uniwersalne⁶. Dzieci, a zwłaszcza młodzież ulega przeogromnej presji mass mediów, zwłaszcza telewizji i Internetu, nierzadko grup rówieśniczych i podkultur młodzieżowych, które niekoniernie są zainteresowane przekazem uniwersalnych wartości, a nawet umniejszają ich znaczenie, ukazując je jako anachroniczne, jako coś, co nie jest modne, co jest „obciachowe”, ośmieszają same wartości, jak i tych, dla których mają one istotne znaczenie, podważają ich sens, a w ich miejsce proponują „nowe” systemy i hierarchie wartości, które w odniesieniu do wartości uniwersalnych mają postać antywartości.

Wychowanie w warunkach chaosu aksjonormatywnego

Rodzic i nauczyciel musi pamiętać, że współczesny świat, w który wrasta młody człowiek cechuje niespotykany chaos aksjonormatywny. Jego źródeł należy upatrywać w następujących zjawiskach: różnorodnych kryzysach, procesach transformacyjnych, czyli nierewolucyjnych zmianach, przeobrażeniach i przekształceniach we wszystkich, bądź niektórych dziedzinach i obszarach życia różnych wspólnot, grup społecznych, narodów i państw i integracyjnych, czyli charakterystycznych procesach, a niekiedy tylko trendach. Zmierzają one do łączenia, scalania, zespalania czy dostosowywania do siebie różnych elementów, których celem jest ich agregacja i tworzenie jakiegoś nowego systemu. Właściwością jego jest współ-

⁴ B.M. Kaja, *Psychologia wspomaganie rozwoju*, Sopot 2010, s. 125–126.

⁵ Por. A.M. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski i A.M. de Tchorzewski, Kraków 1999, s. 33–37.

⁶ Por. A.M. de Tchorzewski, *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. W.M. Wołoszyn, Bydgoszcz 1997, s. 71–76.

notowy charakter naznaczony podobieństwem wyzwań i potrzeb jej podmiotów oraz mechanizmami globalizacyjnymi, czyli zjawiskami, faktami, procesami występującymi we wszystkich płaszczyznach życia ludzi.

Nie ulega wątpliwości, że wspomniane przemiany przyczyniają się do narastania w środowiskach młodzieży takich zjawisk, jak:

- demoralizacja, która oznacza upadek moralności, rozwiązłość obyczajów, zepsucie, brak karności i dyscypliny;
- relatywizm moralny, przez który rozumie się to, że wartości etyczne (dobro i zło) oraz związane z nimi normy i oceny mają charakter względny, subiektywny;
- nihilizm, czyli odrzucanie przyjętych norm, zasad, wartości natury społecznej, religijnej, estetycznej, etycznej, czy narodowej;
- deprawacja, która oznacza schodzenie na drogę niemoralną.

Zjawiska te, które układają się coraz częściej w pewne procesy, mają względnie trwały charakter we współczesnym świecie i dowodzą, że wychowanie nastawione na cele wyprowadzane z uniwersalnych i naczelnnych wartości napotyka na coraz poważniejsze przeszkody, że rodzina i szkoła odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia stają się bezradne w obliczu współczesnego chaosu aksjonormatywnego, jaki włada światem. Młody człowiek coraz częściej staje przed alternatywą wyboru wartości definiującą jego drogę życiową. Do dylematów spotykanych wśród młodzieży, a nawet już kilkunastoletnich dzieci należą wybory pomiędzy: egoizmem – altruizmem; narcyzmem – społeczną użytecznością; nepotyzmem – posługiwaniem innym; korupcją – uczciwością w postępowaniu. Dorastający wychowankowie domagają się pełnej wolności bez przyjmowania za nią odpowiedzialności. I to te wybory świadczą o niepowodzeniu wychowawczym, które nierzadko przeradza się w autentyczną porażkę.

Droga do sukcesu pedagogicznego wymaga zatem pokonywania i przewyżniania wielu trudnych do przewidzenia przeszkód przez wszystkich, którzy są w pełni świadomi znaczenia wychowania dorastających. Na tej drodze mają jednak miejsce chwilowe, a niekiedy i długotrwałe załamania, poczucie zawodu, a nawet przegranej w realizacji stawianych celów wychowawczych. Stany te wyzwalały niekiedy w świadomości rodziców i pedagogów przekonania o porażce wychowawczej. Rodzi się zatem refleksja i powstaje sytuacja, w której pojawiają się pytania: gdzie popełniono błąd, na czym on polega, jak należy go rozwiązać, jak unikać kolejnych?

Błąd wychowawczy vs porażka wychowawcza

Zacznijmy od przypomnienia. Proces wychowania jest ciągiem świadomie kreowanych sytuacji zmierzających poprzez realizację okre-

ślonych zadań do wyznaczonego celu. Sytuacje wychowawcze są bytami społecznymi, które zachodzą w ramach interakcji pomiędzy podmiotami procesu wychowawczego, czyli pomiędzy podmiotami wychowującymi a podmiotami wychowywanymi. Złożoność sytuacji wychowawczych pozwala wyodrębnić w ich ramach takie, które można określić jako trudne. W naukach pedagogicznych to pojęcie stanowi pewną kategorię, za pomocą której opisuje się wszystkie sytuacje, niegwarantujące skuteczności procesu wychowawczego, czyli mogące prowadzić do porażki. Porażka wychowawcza ma miejsce wówczas, gdy cel wychowawczy, ku któremu zmierzają rodzice i nauczyciele nie zostaje osiągnięty, albo osiąga się go w stopniu niezadowalającym. Porażka wychowawcza świadczy o tym, że proces wychowania przebiega nieprawidłowo. Przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele. Mogą one tkwić w samym podmiocie wychowywanym, który nie radzi sobie z zadaniami wychowawczymi przerastającymi jego możliwości intelektualne lub/i emocjonalne, a nawet wolicjonalne. Nieporadność podmiotu wychowywanego wyraża się odczuciem załamania, doświadczeniem nikłej zaradności, wątpliwością w osobistą wartość. Podmiot wychowywany stara się oddalić od siebie takie doznania, przyjmując postawę obronną, która manifestuje się z różną siłą negatywnymi zachowaniami najpierw w relacjach z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami, a następnie z szerokim środowiskiem społecznym. Taka sytuacja ujawnia fakt popełnienia błędu wychowawczego, który jest źródłem i przyczyną porażki wychowawczej. Każdy błąd wychowawczy powoduje zakłócenia w relacjach pomiędzy podmiotami procesu wychowania i świadczy o tym, że jego przebieg z punktu widzenia celów wychowania jest nieprawidłowy. I chociaż na ogół każdy uczestniczący w nim podmiot wychowujący stara się kierować wszelkimi znanymi mu, tak z literatury, jak i doświadczenia prawidłowościami, aby działania jego były skuteczne, narażony jest na popełnianie błędów. Stąd często porównuje się błąd wychowawczy z błędem medycznym, traktując wychowanie i leczenie jako skomplikowaną nie tylko wiedzę, ale i sztukę, bowiem nie zawsze i nie wszystko w obu przypadkach całkowicie zależy od wiedzy i woli wykonawców tych zawodów.

W przypadku błędu wychowawczego możemy mówić, że leży on zawsze po stronie osób wychowujących, których zachowania „stanowią realną przyczynę (lub ryzyko) powstawania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”⁷. Ustalenie błędu wychowawczego jest nie-

zwykle trudne. Można go dostrzec niekiedy już na etapie bieżących działań podmiotu wychowującego. Wówczas przyjmuje on postać błędu rzeczywistego, czyli realnego, faktycznego. Jest obserwowalny, w jakimś sensie wymierny, bowiem można podjąć próbę określenia zakresu szkodliwości wyrządzonej rozwojowi wychowanka. Trzeba jednak zdać też sobie sprawę, że same zachowania wychowanka analizowane w pewnej perspektywie czasowej mogą być wskaźnikiem błędów popełnianych przez rodziców i nauczycieli oraz wychowawców. Błędy te można określić jako co najwyżej domniemane, rzekome, hipotetyczne lub potencjalne. W takich przypadkach konieczne jest wnikliwe rozważenie wszystkich sytuacji wychowawczych w układzie interakcji międzypodmiotowej uczestników procesu wychowania oraz licznych, wybranych, indywidualnych zachowań wychowawcy *ex post*, co wymaga umiejętności rzetelnej ich analizy i obiektywizmu.

A. Gurycka, znawczyni problematyki dotyczącej błędów wychowawczych, wyróżnia dziewięć podstawowych, błędnych zachowań jakie popełniają rodzice i nauczyciele⁸. Są nimi: rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność, nadmierne eksponowanie własnej osoby, uleganie (bezsilność), zastępowanie (wyręczanie), idealizacja, brak konsekwencji⁹. Najczęściej popełnianym błędem wychowawczym, jako określonym skutkom, można przypisać pewne źródła, będące ich przyczynami:

⁸ Tamże, s. 337–338.

⁹ Tamże, s. 337–339.

Błędy wychowawcze	Przyczyny błędów wychowawczych
rygoryzm	brak autorytetu pedagogicznego, przesadny pryncypializm, nieskuteczność w utrzymaniu ładu i porządku, nadmierna drobiazgowość osób wychowujących
agresja	uprzedzenia, nietolerancja, brak wyrozumiałości, konfliktowość, niechęć, niezyczliwość, pogarda, awersja wychowujących względem wychowywanych
hamowanie aktywności wychowanka	unikanie przez wychowujących poznawania wychowanka, brak inspiracji wychowywanych do pracy nad sobą
obojętność	brak wzorców wychowawczych, niedocenywanie relacji pomiędzy podmiotami
nadmierne eksponowanie siebie	egotyzm i postawa narcystyczna wychowujących
uleganie (bezsilność)	pasywność wobec zachowań wychowanka, inercja wychowujących
zastępowanie (wyręczanie)	uwalnianie wychowanków od ich obowiązków i powinności
idealizacja	adorowanie i gloryfikowanie wychowanka
brak konsekwencji	unikanie przez wychowujących napomnień i sankcji, oraz wzmocnień i pochwał wobec wychowywanych

Wymienione przykładowo błędy wychowawcze popełniane przez osoby wychowujące są następstwem niezadawalającego poziomu ich świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej. Obie te kategorie wymagają pewnego wyjaśnienia.

Wspomaganie podmiotu wychowywanego

Przez świadomość wychowawczą rozumieć można wewnętrzną dyspozycję intelektualną, dzięki której osoby wychowujące zdają sobie sprawę z istoty i znaczenia relacji interpersonalnych, w jakie wchodzi z dziećmi, uczniami itp., dzięki czemu mogą podejmować racjonalnie umotywowaną aktywność zmierzającą do realizacji uznanych i wyznaczonych celów pedagogicznych.

Kultura pedagogiczna to pewien spójny system zinternalizowanych przez społeczność osób wychowujących poglądów, zachowań, postaw oraz będących w ich dyspozycji instrumentów i środków, jakimi posługują się w procesach wychowawczych. Na jakość i poziom określonej kultury pedagogicznej rzutuje uznawany powszechnie system wychowawczy, który odzwierciedlają dyrektywy i normy postępowania ogółu osób uczestniczących w wychowaniu, kierujących się w sprawach wychowawczych celami wyprowadzanymi z przyjętej aksjologii, a także ich właściwości osobowościowe, które wpływają na rezultaty wychowawcze. S. Kawula zaproponował „wzorzec kultury pedagogicznej”, w którym dorośli:

- są świadomi swojej roli wychowawczej;
- akceptują i urzeczywistniają wzorce wychowawcze przyjęte i propagowane przez społeczeństwo;
- wykazują znajomość praw i właściwości rozwoju psychicznego i fizycznego wychowywanych;
- w relacjach między sobą oraz w kontaktach z dziećmi i młodzieżą przestrzegają zasady głoszącej, że różnorodne interakcje społeczne i przejawy działalności ludzkiej mają zawsze sens wychowawczy;
- jako zasadnicze kryterium stosowania środków i metod wychowawczych stosują uznane cele wychowania i przyjęty model stosunków wychowawczych;
- są świadomi znaczenia wychowania i kształcenia młodej generacji jako ważnych czynników rozwoju społecznego;
- śledzą efekty swojej pracy wychowawczej, odnosząc je do przyjętych w społeczeństwie celów i wzorców edukacyjnych, a także zmieniają, doskonalą metody pracy oraz poszukują nowych środków oddziaływania wychowawczego¹⁰.

Wyrazem świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej rodziców i pedagogów jest podejmowanie przez nich takich czynności i działań w procesie wychowawczym, które można określić mianem wspomaganie

¹⁰ Por. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Toruń 1977.

rozwoju dzieci i młodzieży. Z jednej strony optymalizuje ono proces dochodzenia do sukcesów, z drugiej zaś przyczynia się do minimalizowania porażek wychowawczych. B.M. Kaja wspomaganie rozwoju traktuje jako „proces intencjonalny prowadzący do umożliwienia osobie wspomaganej samodzielnego rozwiązywania zadań i problemów życiowych. Jego istotę stanowi specjalny rodzaj interakcji międzyludzkich ukierunkowanych na człowieka działającego w swoim życiu i poszukującego w nim sensu, także poprzez kształtowanie sprawności i umiejętności. Stanowi dopełnienie naturalnie przebiegających procesów wychowywania i socjalizacji”¹¹.

Z powyższego określenia wynika, że wspomaganie rozwoju podmiotów wychowywanych spełniać może zasadniczą rolę w podejmowaniu takich starań i zabiegów pedagogicznych, które przyczyniać się będą nie tylko do przyjmowania i uznawania celów wychowania jako czegoś co doraźnie bywa osiąmane (lub nie osiąmane) w procesie wychowania, ale jako jego dopełniający i trwały element, będący podstawą ciągłego poszukiwania w nich i określania przez nie sensu życia oraz tworzenia jego koncepcji i wyboru kierunku osobistej drogi życiowej. Sukces wychowawczy można odnosić do różnych etapów rozwojowych wychowanków, ale jego obiektywną miarą może być kształt rozpoznawalny dopiero w dorosłym życiu człowieka. Wspomaganie rozwoju dopełnia proces wychowawczy, przekształcając go w proces ustawicznej formacji każdej osoby.

Wspomaganie rozwoju ma także służyć minimalizacji porażek w wychowaniu, których niekiedy na jakimś etapie tego procesu nie daje się uniknąć. Wspomagać rozwój wychowanka oznacza być z nim i trwać przy nim oraz usilnie pracować w wykrywaniu wszystkich trudności i przeszkód udaremniających realizację celów wychowania. Efekty takich działań pedagogicznych nie od razu są widoczne. Bywa tak, że trzeba podejmować specjalne zabiegi nierzadko nawet terapeutyczne, psychoterapeutyczne, reedukacyjne, czy resocjalizacyjne, zmierzające przynajmniej do częściowej optymalizacji procesu wychowawczego, który przejawia się rozpoznaniem przez wychowanka własnej niekorzystnej sytuacji rozwojowej w obszarze dla niego osobiście najbardziej zagrożonym destrukcją.

Proces wspomaganie rozwoju podmiotu wychowywanego musi być poprzedzony poprawną orientacją w kwestiach dotyczących porażki i sukcesu wychowawczego. Właściwe ukierunkowanie tego procesu może spełniać dwie funkcje. Z jednej strony może przyczynić się do minimalizowania porażek, z drugiej zaś do maksymalizacji lub optymalizacji sukcesu wychowawczego. Proces wspomaganie rozwoju ma przede wszyst-

kim służyć skuteczności wychowania. Skuteczność to nic innego, jak osiągnięcie wyznaczonego celu wychowawczego w działaniu pedagogicznym i jako taka zawsze kojarzy się ze sprawnością pedagogiczną rodziców i nauczycieli. Idzie tu o specyficzny typ sprawności układających się w pewną całość. Na ten rodzaj sprawności składać się będą ich kompetencje pedagogiczne, a więc świadomość celów wychowawczych, umiejętność ich realizacji oraz sposoby jej pomiaru. Świadomość celów wychowawczych kształtuje się w odmienny sposób w przypadku rodziców oraz nauczycieli.

Ci pierwsi korzystają najczęściej z doświadczeń wyniesionych z rodziny swojego pochodzenia i obyczajów w niej panujących, które określały tryb wymagań, wypełniania zadań im stawianych oraz sposobów ich oceniania przez rodziców i najbliższych. Nierzadko zdają sobie sprawę, że przenoszenie tych doświadczeń na praktykę wychowawczą w rodzinie, którą jako dorośli sami kształtują jest nie do końca możliwe, bowiem proces wychowania ich potomstwa, za który mniej lub bardziej świadomie odpowiadają, przebiega w odmiennych od tamtych warunkach. Uciekają się zatem do refleksji i głębszego namysłu zarówno nad przeszłymi, jak i bieżącymi doświadczeniami wychowawczymi. Umożliwia im to w jakimś stopniu poczucie sukcesu lub porażki wychowawczej, ale nie prowadzi do podejmowania działań wspomagających, a tym bardziej trudno im orzekać o skuteczności wychowania.

Z kolei nauczyciele korzystają z wiedzy pedagogicznej, którą konfrontują z rzeczywistością szkolną, w której coraz trudniej się odnajdują i nie do końca potrafią sobie z nią radzić. Uświadamiają sobie, że ich kwalifikacje, zaś przede wszystkim wiedza pedagogiczno-psychologiczna jest coraz mniej aktualna, że jest to wiedza fragmentaryczna lub po prostu niespójna. Dochodzą do takich przekonań w wyniku doświadczeń i osobistego namysłu. Zdają sobie sprawę, że skuteczność wychowawcza ma szersze odniesienie aniżeli tylko do przestrzeni samej szkoły i jej funkcji, że jest ona wpisana w kontekst społeczny, w którym mają miejsce jakościowo różne regulacje interpersonalne. I to one przyczyniają się do licznych porażek wychowawczych, ale także w coraz większym stopniu do sukcesów, zwłaszcza edukacyjnych.

Wnioski

Powyższe rozważania prowadzą do następujących konstatacji:

1. Porażka i sukces wychowawczy, które leżą u podstaw tego, co określić można skutecznością wychowawczą ma wymiar teleologiczny, czyli na ich podstawie można z jakimś prawdopodobieństwem orzekać o stopniu realizacji założonych celów wychowawczych;

2. Cele wychowawcze są standardami opisującymi optymalne zmiany osobowościowe, ku którym należy zmierzać w całokształcie procesów wychowania, jakimi obejmuje się dzieci i młodzież;

3. Dobór metod i środków pomocnych w realizacji celów wychowania winien służyć wspomaganie rozwoju wychowanków, który można uchwycić poprzez dostrzeganie i minimalizowanie porażek wychowawczych, a więc unikanie popełniania błędów wychowawczych oraz poprzez optymalizowanie sukcesów wychowawczych;

4. Minimalizacja porażek i optymalizacja sukcesów wychowawczych jest uwarunkowana indywidualnymi właściwościami i niepowtarzalnością każdego wychowanka i to one determinują proces wspomaganie ich osobistego rozwoju;

5. Porażka i sukces wychowawczy są źródłem wiedzy dziecka/ucznia o sobie samym oraz wiedzy rodziców i nauczycieli o dziecku/uczniui;

6. Wiedza ta winna być spożytkowana tak przez wychowywanego, jak i przez wychowujących do osiągania przez dzieci/uczniów nowych dyspozycji intelektualnych, psychicznych i fizycznych.

Bibliografia

Grzegorzczak A., *Filozofia czasu próby*, Ed. du Dialogue, Paryż 1979.

Gurycka A., *Błędy w wychowaniu*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiiach*, Wybór tekstów i oprac. E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, Wyd. WERS, Bydgoszcz 2008.

Kaja B.M., *Psychologia wspomaganie rozwoju*, GWP, Sopot 2010.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1977.

Pervin L., *Teoria celów i problem woli*, „Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim” (1996)8.

Tchorzewski de A.M., *Świat wartości i powinności nauczyciela w procesach edukacyjnych*, [w:] *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. W.M. Wołoszyn, WSP, Bydgoszcz 1997.

Tchorzewski de A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski i A.M. de Tchorzewski, UJ, Kraków 1999.

Streszczenie

Porażkę i sukces wychowawczy/edukacyjny należy postrzegać i analizować w kontekście różnych pojęć i zjawisk pedagogicznych mających znaczenie w rozwoju każdego człowieka. Do nich z pewnością zaliczyć należy samo rozumienie pojęcia wychowanie, któremu ze względu na brak jasnych i logicznych kryteriów nadaje się różne znaczenia treściowo-

kresowe. Ważną kategorią w rozważaniach na temat sukcesu i porażki wychowawczej jest pojęcie celu wychowania. Dojście do niego stanowi sukces wychowawczy, a brak osiągnięcia celu można traktować jako porażkę wychowawczą. Sukces wychowawczy zależy od poprawnej strategii formułowania etapowych i operacyjnych celów wychowania, zaś porażka jest wynikiem braku zrozumienia ich znaczenia. Bez znajomości i jasnego uświadomienia celu wychowawczego nie można na końcu drogi dochodzenia do niego orzekać o sukcesie bądź porażce wychowawczej. Zmierzając do wyznaczonego celu wychowawczego należy zdawać sobie w pełni sprawę, iż cele należy wyprowadzać z wartości rozumianych jako wektory ukierunkowujące drogę życiową dzieci i młodzieży. Wartości te nigdy nie występują samoistnie, lecz zawsze tworzą określone systemy. Definiujemy je jako byty cenne i godne pożądania, które stanowią cel dążeń ludzkich. Dochodzenie do sukcesu wychowawczego wymaga ustawicznego stawiania pytania o wartości oraz zrozumienia ich roli w procesie formacyjnym młodego człowieka. Droga do sukcesu pedagogicznego wymaga zatem pokonywania i przewyżczania wielu trudnych do przewidzenia przeszkód przez wszystkich, którzy są w pełni świadomi roli wychowania. Na tej drodze mają miejsce chwilowe, a niekiedy i długotrwałe załamania, poczucie zawodu, a nawet przegranej w dochodzeniu i realizacji stawianych celów wychowawczych. Rodzi się zatem refleksja i powstaje sytuacja, w której pojawiają się pytania: gdzie popełniono błąd, na czym on polega, jak należy go rozwiązać, jak unikać kolejnych? Ustalenie błędu wychowawczego jest niezwykle trudne. Niekiedy można go dostrzec już na etapie bieżących działań podmiotu wychowującego. Błędy wychowawcze są następstwem niezadowolającego poziomu świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej. Wyrazem optymalnego poziomu świadomości wychowawczej i kultury pedagogicznej rodziców i pedagogów jest podejmowanie przez nich takich czynności i działań w procesie wychowawczym, które można określić mianem wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży. Z jednej strony prowadzą one do optymalizacji procesu dochodzenia do sukcesów, zaś z drugiej przyczyniają się do minimalizowania porażek wychowawczych. Proces wspomagania rozwoju podmiotu wychowywanego musi być poprzedzony poprawnym zorientowaniem się w kwestiach dotyczących porażki i sukcesu wychowawczego. Proces wspomagania rozwoju ma przede wszystkim służyć skuteczności wychowania. O skuteczności wychowania decydują kompetencje pedagogiczne, a więc świadomość celów wychowawczych, umiejętność ich realizacji oraz sposoby jej pomiaru.

Słowa kluczowe: sukces wychowawczy, porażka wychowawcza, wartości pedagogiczne, cele wychowawcze, błąd wychowawczy, świadomość wychowawcza, kultura pedagogiczna.

Success and Failure in Education

Summary

Pedagogical (i.e. educational) success and failure should be perceived and analyzed within the context of a broader range of educational definitions and phenomena affecting the development of human beings generally. Without doubt, grasping the proper definition of education must itself figure here, due to the fact that this definition is frequently invested with quite varied content and scope-related meanings, lacking as it does any logically precise criteria.

The term *educational goal* is an important category in deliberations about educational success and failure. Achieving it spells educational success, while not doing so can often be equated with educational failure.

Educational success depends on choosing the correct strategy when formulating both progressive and operational educational goals; yet failure tends to issue from a deficient understanding of their meaning and role. Without knowledge and a clear awareness of the nature of the educational goal, it is impossible to judge either educational success or failure, even from the standpoint of having reached the end of the process that is supposed to be directed towards it.

When aiming to achieve some definite educational goal, one should be fully aware of the fact that such goals are meant to arise from values understood as vectors that serve to direct children and young people in the course of their lives. We do define our values, of course, but these never appear autonomously: instead, they always give rise to determinate systems in the form of valuable entities considered worthy of being desired and constituting a goal for human aspirations.

The process of achieving educational success requires a constant questioning of values, as well as an understanding of their role in the formation process of young people. Therefore, the road to pedagogical success requires the overcoming and surmounting of numerous obstacles – of a sort not easily anticipated – by all those who are fully aware of the significance and the role of upbringing where adolescents are concerned. On this road, temporary and sometimes lasting breakdowns occur, along with a feeling of disappointment or even defeat as one is in the process of arriving at or implementing one's preferred set of pedagogical goals. Consequently, one has afterthoughts, and a situation arises in which questions appear, along such lines as "Where has the mistake been made?", "What

does it mean?”, “How should it be solved?”, and “How can one avoid subsequent ones?” Identifying the nature of an educational fault is an extremely complex matter. It might be possible to detect it even while the educational activities in question are taking place. Educational mistakes occur as a consequence of the unsatisfactory level of one’s educational consciousness and pedagogical conduct.

Those actions and activities undertaken in the course of the educational process by parents and educators that can be referred to as *facilitating* actions and activities in the context of the development of children and young people express an optimum level of educational consciousness and pedagogical conduct. On the one hand, such actions and activities optimize the process of achieving successes and, on the other, they contribute to minimizing any educational failures.

The process of facilitating the development of a person being educated must be preceded by a proper orientation as regards the matter of educational success and failure. That process is primarily supposed to enhance the effectiveness of education. Hence it is pedagogical competence, conscientiousness in relation to educational goals, the skilfulness of the latter’s implementation and the methods used to measure this that, taken together, decide the effectiveness of any education.

Keywords: educational success, educational failure, pedagogical values, educational goals, an educational error, educational awareness, educational culture.

Adres do korespondencji:

Prof. dr hab. Andrzej M. de Tchorzewski

Akademia Ignatianum w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

Katedra Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania

e-mail: andrzej.tchorzewski@ignatianum.edu.pl

Krzysztof Jakubiak
Uniwersytet Gdański

Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku

The Origins of the Relations
and Cooperation between Family and School
in Polish Pedagogical Thought and Educational
Practice from the 19th to the Mid-20th Centuries

Wprowadzenie

Wraz z rozpoczęciem w Polsce od końca lat 80. XX w., jak się okazuje długotrwałego i trudnego procesu demokratyzacji i humanizacji życia, ujawnił się wzrost oczekiwań ludzi na przeobrażenia głębokie, odpowiadające ich ambicjom i aspiracjom. W sferze edukacji dały znać o sobie dążenia związane z uspołecznieniem szkoły oraz wszelkich procesów i stosunków pedagogicznych. Wypracowane zostały koncepcje usamorządowania szkoły i uspołecznienia stosunków dwóch podmiotów edukacyjnych: rodziny i szkoły.

Na tym tle odżywają w teorii i praktyce edukacyjnej tendencje do transformacji modelu stosunków rodziny i szkoły, nadal obciążonego licznymi niedoskonałościami i niedomaganiem. Tendencjom tym towarzyszy świadomość, iż próbując tworzyć nowy, zdemokratyzowany i zhumanizowany kształt stosunków rodziny i szkoły, trzeba nie tylko spojrzeć krytycznie na

czasy najnowsze, ale skutecznie powiązać wątki rozwoju historycznego owych stosunków zagubione w latach powojennych.

Badania nad dziejami myśli i pracy pedagogicznej mają znaczenie nie tylko jako wzbogacenie naszej wiedzy o przeszłości, ale mogą się przyczynić do efektywniejszego rozwiązywania współczesnych problemów pedagogicznych i to nie tylko przez naśladownictwo, ale bardziej dojrzałą, pełniejszą refleksję. Kierując się tym przekonaniem poszukiwano odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie problem relacji rodziny i szkoły był aktualny w dziejach polskiej pedagogiki oraz jakie postulaty i rozwiązania w tej dziedzinie w przeszłości zgłaszano i praktykowano.

Geneza idei współpracy rodziny i szkoły w refleksji pedagogicznej

Wraz z siedemnastowiecznymi przemianami zachodzącymi w samych rodzinach: skupianiu się na dzieciach i wzmożeniu stosunków uczuciowych w relacji rodziców ze swym potomstwem, również autorzy ówczesnych książek pedagogicznych, w tym pojawiających się wówczas poradników wychowawczych, zaczęli kłaść nacisk na obowiązki rodziców związane z nauką szkolną dzieci¹.

W kolejnych wiekach postulaty dotyczące nawiązania współpracy z nauczycielami wysuwali ci pedagodzy, którzy w swej refleksji czy niekiedy bardziej spójnych koncepcjach pedagogicznych podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Zalecenia takie formułowali także w swych dziełach między innymi: Jan Amos Komeński, Jan Henryk Pestalozzi, Fryderyk Wilhelm Froebel i Fryderyk Wilhelm Dörpfeld.

Osiemnastowieczni filantropiści jednoznacznie opowiadali się za udziałem rodziców uczniów w życiu szkoły. Christian Gotthelf Salzmann, autor kilku książeczek na temat wychowania dzieci w rodzinie oraz słynnych *Wskazówek roztępnego wychowania wychowawców* (1806), organizację i funkcjonowanie swojego zakładu edukacyjnego w Schnepfenthal próbował oprzeć na zasadach życia rodzinnego.

Jako pierwsi spośród polskich pedagogów wypowiedzieli się na temat współpracy rodziców z nauczycielami: Sebastian Petrycy z Pilzna², ks. Antoni Popławski³, Stanisław Staszic⁴, Jędrzej Śniadecki⁵ i ks. Grzegorz Piramowicz⁶. Pierwszy z wymienionych tu humanistów, w swoich komentarzach do *Polityki* Arystotelesa z 1605 roku, wyrażał przekona-

¹ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 198, 214–216.

² W. Wąsik, *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Warszawa 1968, s. 58–62.

³ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, red. S. Tync, Wrocław 1957, s. 77–90.

⁴ Z. Kukułski (red.), *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*, Lublin 1926, s. 160–162, 233–241.

⁵ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, red. W. Okoń, Wrocław 1956.

⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1919, s. 46–58.

nie, iż oddziaływanie wychowawcze rodziców na dzieci nie może łączyć się z ich edukacją szkolną. W tym okresie życia dziecka wpływ rodziców na kształtowanie się jego duchowości miał polegać na ich współdziałaniu ze szkołą. Charakterystyczne idee dla myśli pedagogicznej polskiego oświecenia wyrażał ks. G. Piramowicz. W *Powinnościach nauczyciela* (Warszawa 1787, cz. I, rozdz. III) zawarł między innymi wskazania o charakterze etycznym, dotyczące wzajemnych stosunków nauczycieli i rodziców uczniów. Nauczyciel, jako obdarzony pełnym zaufaniem „pomocnik” rodziców w wychowaniu dzieci, miał zdaniem G. Piramowicza utrzymywać z nimi systematyczne kontakty w celu porozumiewania się „co do zdrowia, wygody, obyczajów i nauki ich synów”⁷.

W praktyce edukacyjnej czasów nowożytnych działania mające na celu roztaczanie opieki społeczności lokalnych nad szkołami zostały zapoczątkowane w XVI wieku w gminach protestanckich. Jedną bowiem z form utrzymywania więzi szkoły ze społeczeństwem były scholarchaty – złożone z przedstawicieli władzy miejskiej, sprawujących w jej imieniu władzę zwierzchnią nad funkcjonowaniem szkoły.

Jednak pomimo teoretycznego uznania zarówno w zachodnioeuropejskiej, jak i polskiej myśli pedagogicznej doniosłości wychowania domowego dzieci dla całokształtu zabiegów wychowawczych, w praktyce edukacyjnej aż do drugiej połowy XIX wieku problem współdziałania rodziców i nauczycieli nie miał istotnego znaczenia. Najczęściej chodziło wówczas o współpracę w dziedzinie nauczania, i to ograniczoną do udzielania rodzicom przez nauczycieli informacji o postępach edukacyjnych dzieci oraz zabezpieczenia szkole materialnych warunków egzystencji.

Wraz z zapoczątkowanymi przez liberalizm przemianami cywilizacyjnymi oraz towarzyszącymi rozwojowi przemysłu fabrycznego zmianami w zakresie stosunków społecznych, rodziny miejskie traciły swą dotychczasową spójność, przestając być ośrodkiem skupiającym stale swych członków. W związku ze zmianami w sposobie i organizacji produkcji dom rodzinny, który dawniej zapewniał potomstwu dostateczne przygotowanie do życia, w tym również do pracy, nie był już w stanie spełniać samodzielnie zadań wychowawczych. Coraz wyraźniej jawiła się potrzeba współdziałania rodziców z odpowiednio przygotowanymi do tych obowiązków nauczycielami. Wraz z demokratyzacją i upowszechnianiem kształcenia, rozszerzeniu uległy także funkcje szkoły, która z tradycyjnego modelu zakładu nauczającego, izolowanego od życia społecznego i niezainteresowanego nim, z czasem przekształciła się w ośrodek pełniący również rolę wychowawczą. Uczestnicy I Polskiego Zjaz-

⁷ Tamże, s. 57.

du Wychowania Moralnego postulowali: „Zadaniem szkoły, obok kształcenia umysłu, winno być wychowanie moralne młodzieży”⁸. Odtąd problem relacji rodziców i szkoły, głównie w aspekcie współdziałania tych środowisk, stał się ważny społecznie, a także niezwykle aktualny w ówczesnej pedagogice.

Na przełomie XIX i XX wieku zaczął pojawiać się w piśmiennictwie i stał się społecznie nośną ideą postulat syntezy głównych czynników wychowawczych: państwa, szkoły, Kościoła i rodziny oraz szerszych grup społecznych. Podkreślano jednocześnie, iż żaden z tych czynników nie jest w stanie ponieść wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Stąd też aktualne stały się postulaty harmonizowania wpływów głównych czynników wychowawczych. Szkoła natomiast, chcąc wywiązać się z przyjętych na siebie zadań wychowawczych, musiała w tym celu zacząć szukać sojuszników. W sposób naturalny poszukiwała i znajdowała ich wśród rodziców uczniów. Pojawiła się jednak w tej dziedzinie także istotna bariera. Gdy bowiem system powszechnej edukacji stał się faktem, okazało się, że wielu rodziców uczniów nie mogło stać się partnerem nauczycieli ze względu na swój analfabetyzm i brak własnych doświadczeń szkolnych.

Wiele lat wcześniej, zanim stały się aktualne w latach dwudziestych XX wieku idee i eksperymenty pedagogiczne „nowego wychowania” zmierzające do przekształcenia tradycyjnej szkoły i klasy w rodzaj wspólnot złożonych z nauczycieli, dzieci i ich rodziców, w których to, jak wówczas stwierdzano, najlepiej rozwija się „duch współdziałania”, już w pierwszych dekadach drugiej połowy XIX wieku postulat współpracy domu i szkoły wypełniony został konkretną treścią w propozycjach pedagogów niemieckich: Karola Magera (1810–1858) i Fryderyka Wilhelma Dörfelda (1824–1893). Oni właśnie wypracowali koncepcję gminy szkolnej, pojmowanej jako placówka wspólnej pracy szkoły i domu. Jej celem miało być nadanie jednolitego kierunku wychowawczego młodzieży poprzez tworzenie tak zwanego kręgu życiowego społeczności (*Lebenskreis*). Rodzice mieli możliwość sprawowania nadzoru nad pracą szkoły oraz przysługiwało im prawo zatrudniania nauczycieli i oceny ich pracy⁹.

W podobnym kierunku zmierzały reformy dokonane przeszło pół wieku później, poczynwszy od 1924 roku, przez innego pedagoga niemieckiego, Petera Petersena. Wspólnota była przez niego pojmowana jako grupa ludzi żyjących ze sobą i tak silnie związanych węzłami moralnymi, że stanowią jedną całość duchową. Za J. Pestalozzim wyrażał przekonanie

30 ⁸ I Polski Zjazd Wychowania Moralnego, „Ruch Pedagogiczny” (1926)4, s. 118.

⁹ J. Trüper, Friedrich Wilhelm Dörfeld Soziale Erziehung in Theorie und Praxis, Gütersloh 1901.

nie, że taką grupą jest przede wszystkim rodzina. Autor „Planu Jenajskiego” twierdził, że szkoła ma na celu spełnienie tylko tych zadań, którym rodzina poddać nie może. Na fundamencie rodziny i współdziałaniu z nią oparł P. Petersen pracę szkolną. Rodzice uczniów jako członkowie „wspólnoty szkolnej” brali udział we wszystkich jej pracach, mając nie tylko wgląd, ale także prawo uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych¹⁰.

Także inni pedagogowie tworzyli, urzeczywistniane niekiedy, projekty syntezy podstawowych środowisk wychowawczych – rodziny ucznia i szkoły. Najbardziej znany był eksperyment bremski Henryka Scharrelmanna oraz szkoły doświadczalne prowadzone według metody Hugona Gaudiga w Dreźnie i Lipsku¹¹.

Również w polskiej pedagogice formułowane były podobne koncepcje, które tak jak na przykład projekt Józefa Joteyko, chciały widzieć szkołę jako „harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców, jako wielką strukturę; ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wyraz związku szkoły z życiem i społeczeństwem”¹². Bardzo oryginalne propozycje, które przybrały formę spójnego programu tworzenia szerokiego środowiska wychowawczego przy szkołach średnich w postaci tak zwanego „grona rodziców”, w skład którego wchodził rodzice i wychowawcy internatu, przedstawił Ludwik Pawłowski w książce pt.: *Z zagadnień organizacji pracy wychowawczej w szkole* (Zamość 1926). Celem i pierwszorzędnym zadaniem tworzenia i działania „grona rodziców” miała być praca nad podniesieniem kultury pedagogicznej w środowisku.

We wskazanych tu projektach reform i eksperymentach pedagogicznych charakterystyczny i wręcz przełomowy był zwrot, jaki dokonał się w myśleniu ich twórców o wychowaniu. W nowożytnej pedagogice tworzone bowiem zazwyczaj system wychowania z punktu widzenia szkoły. Natomiast projektodawcy „wspólnot szkolnych” i prekursorzy „nowego wychowania” w swych reformach pedagogicznych wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej, aby w końcu dojść do tworzenia mikrosystemu wychowawczego szkoły, której nie traktowali jednak jako instytucji zasadniczej i decydującej o wychowaniu dzieci, lecz jako jeden z kilku czynników – środowisk wychowawczych.

Teoretyczny dorobek polskiej socjologii wychowania i pedagogiki społecznej był w tej dziedzinie znaczący. Nie tylko bowiem czyniono udane próby wypracowania teorii środowiska wychowawczego, z ekspozycji

¹⁰ P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, Warszawa 1934; Tenże, *Gminy szkolne według Planu Jenajskiego, ich tygodniowy plan zajęć oraz wychowawcze sytuacje tegoż zakładu*, „Kultura Pedagogiczna” (1933)3, s. 193–206.

¹¹ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1958, s. 97, 324–335.

¹² J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927, s. 34.

nowaniem w tym zakresie roli rodziny i szkoły, doskonalono metodologię badań diagnostycznych, lecz także tworzone oraz upowszechniano swoisty model współdziałania domu rodzicielskiego ze szkołą. Uczestniczyli w tym zarówno teoretycy wychowania, jak i piszący nauczyciele, głównie gimnazjaliści. Powołując się na zasadę tworzenia spójnego środowiska wychowawczego i wykorzystując dorobek – wyniki prowadzonych wówczas badań empirycznych – świadomie zmierzano do inicjowania pierwszych na gruncie polskim, kształtowanych oddolnie, środowiskowych systemów wychowawczych. Wypracowany i szeroko upowszechniany, głównie w czasopiśmiennictwie pedagogicznym oraz związków rodzicielskich, model współdziałania obejmował zarówno kwestie teleologiczne, jak i realizacyjne.

Dzięki badaniom socjologicznym, głównie Jana Stanisława Bystroń¹³, Józefa Chałasińskiego¹⁴, Heleny Radlińskiej¹⁵ i Floriana Znanieckiego¹⁶, relacje rodziny i szkoły zaczęły być rozpatrywane w kontekście wypracowanych przez nich w latach trzydziestych koncepcji środowiska wychowawczego.

W dążeniu do usprawnienia pracy wychowawczej w szkole oraz tworzenia wspólnoty oddziaływań wszystkich podmiotów procesu pedagogicznego, w polskiej literaturze okresu międzywojennego podkreślano prawo rodziców uczniów do udziału w realizacji zadań wychowawczych szkoły. Maria Grzegorzewska uznała to zagadnienie jako zasadniczy czynnik procesu życiowego i społecznego, jakim jest wychowanie. Twierdziła, że to, co stanowi o wadze tego problemu, tkwi w optymalnych możliwościach poznania dziecka, warunków jego życia i środowiska, zachowania ciągłości rozwoju dziecka poprzez oparcie się w pracy szkolnej o jego przeżycia i doświadczenia, które wynosi z domu. Szkoła, jej zdaniem, miała być dla domu rodzicielskiego nie tylko instytucją kształcącą dziecko, ale „światłym przyjacielem” wyjaśniającym warunki rozwoju dziecka, przewodnikiem w metodzie wychowania, a także życzliwym informatorem i doradcą w sprawie różnych zjawisk oraz konfliktów występujących w życiu środowiska¹⁷.

Podobnie jak to miało miejsce w pedagogice zachodniej, również w polskiej myśli i praktyce wychowawczej drugiej połowy XIX wieku coraz wyraźniej przejawiało się przekonanie, że efektywne i społecznie wartościowe wychowanie dziecka możliwe jest jedynie przy świadomym i ak-

¹³ J.S. Bystron, *Uspolecznienie szkoły*, Warszawa 1933.

¹⁴ J. Chałasiński, *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, „Chowanna” (1929)1, s. 45–47.

¹⁵ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego*, Warszawa 1935.

¹⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1928.

¹⁷ M. Grzegorzewska, *Wstęp*, [w:] *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, red. S. Lisowski, Warszawa 1935, s. 5–7.

tywnym współdziałaniu rodziców ucznia i szkoły. Problem ten przejawiał się w wielu z ponad stu dziewiętnastowiecznych, polskich wydawnictw popularnonaukowych dotyczących wychowania rodzinnego oraz ukazujących się od połowy ubiegłego stulecia w czasopismach rodzinnych: w „Kółku Domowym” (1861–1868), „Kronice Rodzinnej” (1867–1915), „Rodzinie” (1865–1866), „Opiekunie Domowym” (1865–1876), „Ognisku Domowym” (1872–1876) i „Bluszczu” (1865–1939). Z pism pedagogicznych problematykę tę podejmowały najczęściej tytuły warszawskie: „Przegląd Pedagogiczny” (1882–1905), „Wychowanie w Domu i Szkole” (1909–1916), „Dziecko” (1913–1915) oraz lwowska „Rodzina i Szkoła” (1896–1913). Warto w tym kontekście przypomnieć, iż w tym samym czasie, bo od 1885 roku przez trzynaście lat, Karol Salva wydawał na Słowacji periodyk „Dom i Szkoła”. Z kolei od lat siedemdziesiątych XIX wieku pojawiły się pierwsze książki w całości poświęcone współpracy rodziny i szkoły¹⁸.

Zalecenia pedagogów XIX wieku w interesującej nas kwestii ewoluowały od formułowania rad kierowanych do rodziców uczniów, odnoszących się do sposobów kontroli wykonywania przez dzieci obowiązków szkolnych, do postulatów, by dziedziny współpracy nauczycieli z ogółem rodziców pokrywały się z rodzajami zadań realizowanych w pracy szkoły. Stwierdzano, że właściwie pojmowane współdziałanie winno polegać na wspólnej organizacji procesu wychowania w szkole i w domu rodzinnym, między innymi poprzez ujednolicenie wymagań wobec dziecka oraz sposobów oddziaływania, a także współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie postulowanych reform programowych nauczania szkolnego. W ówczesnej publicystyce pedagogicznej zgodnie wyrażany był pogląd, że wszelkie zabiegi wychowawcze podejmowane względem dziecka przez rodzinę i szkołę powinny zmierzać do jednego celu, wypływać z jednolitych założeń i wzajemnie się uzupełniać.

Dokonywane w tym czasie oceny dotyczące stanu relacji między rodzicami uczniów i szkołą nie były jednak pozytywne. W wielu publikacjach i dyskusjach ogłaszanych na łamach wymienionych tu pism pedagogicznych powracał problem niewielkiego – jak konstatowano – zainteresowania rodziców szkołą. Formułowano również opinie stwierdzające, iż dom i szkoła były do siebie wrogo nastawione i wzajemnie paraliżowały swoją pracę¹⁹. Nie pochwalano jednak diagnozowanego stanu rzeczy. Jeden ze znanych i cenionych ówczesnie pedagogów – W.M. Haraszkiewicz w „Rodzinie i Szkole” (1911, nr 1), stwierdzał między innymi:

¹⁸ E. Fischer, *Szkoła, dom i Kościół*, Kraków 1876; F. Nowakowski, *O obowiązkach rodziny względem szkoły*, Lwów 1879.

¹⁹ Np.: I. Boczyliński, *Uwagi nad dotychczasowym błędnym wychowaniem domowym dzieci*, „Dziennik Powszechny” (1861)57; M. Lityński, *Wychowawcze zadania szkoły*, „Rodzina i Szkoła” (1902)1, s. 9.

„I dom rodzicielski i szkoła są w bardzo wielkim błędzie, jeśli sądzą, że bez wzajemnego współdziałania mogą dobrze wychowywać młodzież”. Brak ufności i niechętny wzajemnie stosunek znacznej części rodziców i nauczycieli wynikał prawdopodobnie z faktu postrzegania szkoły przez społeczeństwo polskie zaboru rosyjskiego jako instytucji obcej narodowo i realizującej cele polityki rasyfikacyjnej. Można przypuszczać, że właśnie ta świadomość rodziców uczniów narodowości polskiej była najważniejszą barierą, która tamowała ich potencjalne inicjatywy nawiązywania współpracy ze szkołą. Podobna sytuacja panowała także w Galicji, cieszącej się autonomią od połowy lat 60. XIX wieku. Przyczyny diagnozowanego przez ówczesnych pedagogów stanu rzeczy były więc bardziej złożone i tkwiły zapewne w braku tradycji i doświadczeń w tym względzie oraz nieukształtowanej jeszcze świadomości potrzeby i celów współdziałania zarówno nauczycieli, jak i rodziców uczniów. Również władze oświatowe państw zaborczych były niechętne lub bierne wobec inicjatyw podejmowanych w tej dziedzinie.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości dało się zauważyć wzmożone zainteresowanie społeczeństwa problemami szkolnymi. Stała się również popularna, aktualna już nieco wcześniej za granicą, idea „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”, związana z hasłem wyrażonym w formule „silne rodziny tworzą silne narody”. Z kolei przyjmowane w środowiskach nauczycielskich, niekiedy wręcz z entuzjazmem, idee „nowego wychowania”, zakładające między innymi zbliżenie się szkoły do życia i silnie artykułujące konieczność współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym, w którym dziecko przebywa, sprzyjały szerszemu niż do tej pory zainteresowaniu czynnych nauczycieli problematyką współpracy z rodzicami uczniów. W latach 20. XX wieku rozrosła się publicystyka i mnożyły się przekłady z obcej literatury pedagogicznej dotyczące relacji domu i szkoły. Po okresie szerokiej recepcji idei czerpanych z publikacji zachodnioeuropejskich, już w drugiej połowie lat 20. w polskiej pedagogice szukano własnych dróg w interesującej nas dziedzinie. Drobne pozycje zwartych, poświęconych w całości współpracy domu i szkoły, wydanych w okresie II Rzeczypospolitej, obejmuje ponad 40 książek i broszur. W tym czasie ukazywało się także kilkanaście tytułów czasopism, intencjonalnie poświęconych współpracy rodziny i szkoły. Do najważniejszych z nich, o ogólnokrajowym zasięgu rozpowszechniania, należy zaliczyć między innymi: „Rodzinę” (1922–1923), „Głos Rodziców” (1927), „Świat, Dom i Szkołę” (1929), „Rodzinę i Dziecko” (1935–1939) oraz „Dom i Szkołę Powszechną” (1939). Wiele pism miało zasięg lokalny. Były one organami zrzeszeń rodzicielskich, miejskich rad i opiek szkolnych, a także związków nauczycielskich.

„Nowe wychowanie” przyniosło z sobą postulaty współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym, w którym dziecko przebywa²⁰. Coraz powszechniej, również w polskim piśmiennictwie pedagogicznym, wyrażane było przekonanie o potrzebie przezwyciężania dotychczasowego, dziewiętnastowiecznego charakteru szkoły jako instytucji nauczającej, izolowanej od środowiska i niezainteresowanej życiem społecznym.

„Szkołę tradycyjnej” przeciwstawiano lansowany przez prekursorów „nowego wychowania” nowy typ szkoły otwartej. Józef Mirski stwierdzał, że „rozpręg” kultury i rozkład pierwotnych grup społecznych powoduje między innymi, że „szkoła musi przejść nowe funkcje opiekuńcze i wychowawcze, do których spełniania nie jest przygotowana”²¹.

Helena Radlińska, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, wielokrotnie wskazywała na różnorodne uwarunkowania procesu wychowawczego²². Dlatego też często podkreślano, iż „czynniki pozaszkolne coraz to istotniej biorą udział w akcji wychowawczej, pojętej najszerzej jako przysposobienie społeczne”²³. Jednocześnie jednak trafnie dostrzegano pewne słabości głównych środowisk wychowawczych. Wskazywano na przykład na „przemiany zachodzące w ówczesnych rodzinach, jako pierwotnych i naturalnych środowiskach wzrastania dziecka, i w tym kontekście podkreślano osłabienie ich funkcji wychowawczych w warunkach gospodarki przemysłowej”²⁴. Florian Znaniecki opisywał proces słabnięcia wychowawczej funkcji rodziny we współczesnym sobie społeczeństwie, a zarazem dostrzegał jej niewykorzystane możliwości jako instytucji wychowawczej. W związku z tym uważał, iż wszystkie grupy społeczne, w tym także szkoła, powinny świadomie i planowo dążyć do nadania rodzinie „nowej mocy i ważności wychowawczej”²⁵.

W tych okolicznościach zyskiwała na znaczeniu nie tylko w teorii, ale także w praktycznym działaniu oryginalna koncepcja kompensacji i przetwarzania środowiska Heleny Radlińskiej. Autorka uważała, iż szkoła powiązana ze wszystkimi czynnikami środowiska naturalnego i społecznego stanowi siłę zdolną przetwarzać środowisko dla dobra psychofizycznego dzieci i młodzieży. Twierdziła też, iż współdziałanie nauczycieli z pracownikami opieki społecznej spoza szkoły może ułatwić włączenie

²⁰ J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. II, Bydgoszcz 1979, s. 154–155.

²¹ J. Mirski, *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, „Ruch Pedagogiczny” (1930)8–9, s. 390.

²² *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, Warszawa–Kraków 1937.

²³ J.S. Bystroń, *Uspołecznienie szkoły*, dz. cyt., s. 34.

²⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, s. 84–90; J. Wuttkowa, *Badania życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajemy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, Warszawa 1934, s. 25–44.

²⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, dz. cyt., s. 90.

rodziców do planowej pracy wychowawczej. „Współpraca pielęgniarek, opiekunów społecznych, nauczycieli dorosłych i świetliczan jest tym cenniejsza, iż stosunek środowiska do nich bywa (w mieście zwłaszcza) inny niż do nauczycieli, nie ma w nim swoistego nastawienia, które rodzina przyjmuje w zetknięciu ze szkołą w obronie dziecka”²⁶. Teza ta była zgodna z nieco później wyrażonym przez H. Radlińską przekonaniem, że: „Zasięg wychowania przekracza rodzinę i szkołę. Rodzina potrzebuje pomocy szerszego świata dla swych zadań własnych”²⁷. Konsekwentnie więc podtrzymywała swój sąd o szerokim zasięgu akcji wychowawczej. Wyrażała również przekonanie, iż różnorodność czynników decydujących o wychowaniu wymaga ich integracji. „Obejmować ona miała działalność rodziny, szkoły, miejsca pracy, poradni lekarskich, psychotechnicznych i wychowawczych, placówek wczasów, samokształcenia, sportu”²⁸. W 1935 roku na pytanie: „Jakie są granice celowej akcji wychowawczej?”, H. Radlińska odpowiadała: „Określić ją trudno, gdyż się rozszerzają na wszystkie stosunki, w których człowiek styka się z ludźmi”²⁹.

Również jej postulat zapoznawania nauczycieli z życiem społecznym wskazywał na potrzebę i ukazywał perspektywę tworzenia szerokiego frontu wychowawczego. Ważną jego częścią miała być szkoła, która – jak sądził Jan Stanisław Bystron – w coraz większym stopniu stawać się będzie narzędziem polityki społecznej państwa lub lokalnych władz samorządowych, realizujących określony „program budowy lub przebudowy społecznej”³⁰. Także Florian Znaniński, w kontekście licznych wypowiedzi na temat społeczeństwa, pojętego jako środowisko wychowawcze, konstatował nie tylko konieczność zbliżenia szkoły do życia, ale też dostosowanie w jakiś sposób życia do szkoły. Twierdził bowiem, iż szkoła „wtedy tylko odpowiedzieć może potrzebom społeczeństwa, jeśli całe społeczeństwo (tj. wszystkie grupy oczekujące od niej przygotowania swych przyszłych członków), daleko więcej i czynniej się nią zainteresują niż obecnie, nie tylko ją do siebie, ale i siebie do niej przystosuje”³¹.

Jednak po okresie entuzjastycznego przejmowania przez szkołę coraz to nowych zadań i zobowiązań szybko nadszedł czas uświadomienia, iż nie może ona im wszystkim poddać. W latach 30. XX wieku Bogdan Suchodolski zwrócił uwagę na fakt, że ówczesna szkoła, pod wpływem

²⁶ H. Radlińska, *Podstawy walki z drugorocznością*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. H. Radlińska, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 93–94.

²⁷ H. Radlińska, *Zasięg wychowania*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 80.

²⁸ H. Radlińska, *Młodociani w społeczeństwie*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 214.

²⁹ H. Radlińska, *Postawa wychowawcy*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 58.

³⁰ J.S. Bystron, *Uspołecznienie szkoły*, dz. cyt., s. 38; Tenże, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa–Lwów 1934; Tenże, *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów–Warszawa 1930.

³¹ F. Znaniński, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, dz. cyt., s. 147.

pedagogiki, a właściwie pedagogizmu, podjęła się zbyt wielu i nazbyt rozległych zadań, przekraczających jej realne możliwości³².

Stwierdzone przez ówczesnych badaczy niedomagania podstawowych środowisk wychowawczych skłaniały wielu pedagogów, w tym między innymi: Helenę Podkulską, Henryka Rowidę i Helenę Radlińską, do formułowania postulatów i uzasadniania potrzeby poznawania środowiska do celów wychowawczych. To z kolei warunkowało planowanie pracy pedagogicznej, w tym jej koordynowanie, oraz dziedziny i formy integracji wpływów wychowawczych różnych środowisk – głównie jednak rodziny ucznia i szkoły. Zachęcano więc nauczycieli, by prowadzili rozpoznanie środowisk życiowych swych uczniów w celu oparcia wychowania „na znajomości duszy dziecka, kształtowanej przez to środowisko”³³. Doniosła w tej kwestii była wypowiedź H. Podkulskiej. Twierdziła ona mianowicie, iż nauczyciel winien znać zasadnicze cechy psychiczne dziecka i oceniać je w kontekście warunków życia wychowanka. Miało to służyć, jej zdaniem, racjonalnemu wychowaniu, które mogło mieć miejsce tylko wówczas, „gdy pozna się wszelkie możliwości i warunki rozwoju w danym środowisku i się nimi pokieruje”³⁴.

O koniecznej harmonii między czynnikami wychowawczymi wypowiadała się Irena Pannenkowa. Do głównych czynników wychowawczych, które – jej zdaniem – tworzyły syntezę, zaliczała: państwo, kościół, szkołę, społeczeństwo i rodzinę. „Żaden z wymienionych czynników nie mógł – zdaniem autorki – ponosić wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za wychowanie. Jednocześnie przestrzegała, iż brak harmonii między nimi mści się na dziecku”³⁵.

W piśmiennictwie pedagogicznym poświęconym analizowanemu zagadnieniu można wyłonić wyraźnie wypracowane przez ówczesnych autorów szczegółowe cele współpracy nauczycieli i rodziców, jej dziedziny oraz formy. W zakresie celów najczęściej wymieniano: dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami, lepsze poznanie własnych dzieci i wychowanków i ich uspołecznienie, zrozumienie przez rodziców potrzeb szkoły i jej zadań, zawiązanie więzi emocjonalnej między wychowawcami i rodzicami oraz tworzenie jednolitego kierunku oddziaływań wychowawczych. Wskazywano, iż rodzice służyć winni nauczycielom niezbędną pomocą w rozumieniu psychiki dziecka, a dzięki temu

³² B. Suchodolski, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937, s. 58–59.

³³ Np.: S. Racinowski, *Metody i organizacja badań środowiska*, „Przyjaciel Szkoły” (1935)4, s. 132–136; H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” (1932)1, s. 8–13; H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 75–126.

³⁴ H. Podkulska, *Środowisko rodzinne*, Lwów 1936, s. 5.

³⁵ I. Pannenkowa, *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*, Lwów–Warszawa 1931, s. 4.

mogli również pomóc pedagogom w racjonalnym doborze i stosowaniu metod wychowawczych.

Za główne dziedziny współpracy uważano:

- praktyczną i materialną pomoc świadczoną przez rodziców uczniom i szkole;
- czynny udział w realizacji zadań wychowawczych szkoły;
- udział rodziców we wszystkich poczynaniach, które miały na celu poznanie przez nauczycieli swoich wychowanków;
- pomoc w organizowaniu pracy domowej uczniów.

Odnosnie form współpracy rodziców i nauczycieli sądzono, iż powinny one polegać na utrzymywaniu stałego kontaktu, wzajemnym przekazywaniu sobie informacji oraz udzielaniu pomocy w sprawach wychowawczych. Do preferowanych form współpracy szkoły z rodzicami zaliczano następujące działania:

- periodyczne urządzenie konferencji informacyjnych z rodzicami uczniów;
- zaznajamianie rodziców z celami i metodami wychowawczymi szkoły, programem nauczania, organizacją pracy oraz całokształtem życia szkolnego, poprzez uczestnictwo rodzica w zajęciach i uroczystościach organizowanych na terenie szkoły;
- rozprowadzanie wśród rodziców sprawozdań szkolnych i gazetek uczniowskich;
- odwiedzanie przez nauczycieli mieszkań uczniów lub stacji w celu poznania ich warunków życia i nauki oraz udzielanie młodzieży i rodzicom wskazówek dotyczących organizacji pracy domowej uczniów;
- prowadzenie rodzicielskiej biblioteki pedagogicznej;
- systematyczną pedagogizację rodziców;
- indywidualne kontakty rodziców z wychowawcami klasowymi³⁶.

Pierwsze polskie organizacje rodzicielskie, podobnie jak w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w niektórych krajach Europy Zachodniej, powstały na przełomie XIX i XX wieku. Jako pierwszy na ziemiach polskich podjął działalność założony w 1896 roku we Lwowie Związek Rodzicielski. Nieco później, gdyż u progu XX wieku organizacje rodzicielskie powstawały także na terenie zaboru rosyjskiego. Były to tworzone od 1903 roku w Warszawie Koła Matek, Koła Wpisów Szkolnych oraz funkcjonujące od 1906 roku przy prywatnych szkołach śred-

³⁶ Analiza została m.in. oparta na następujących pracach źródłowych: J. Bzowski, *Szkoła i rodzina*, Warszawa 1930; R. Chirowski, *Na drodze do współpracy domu ze szkołą*, Przemyśl 1932; E. Steinbo-kówna, *Współpraca domu ze szkołą*, Warszawa 1930; A. Rondthaler, *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Warszawa 1930; J. Rendznerowa, *Współudział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1935; M. Ziennowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów-Warszawa 1932.

nich Opiekuńcze Rady Rodzicielskie. Celem powoływania i działalności tych organizacji, podobnie jak pokrewnych im zrzeszeń zagranicznych, na przykład angielskiego – Rodzicielskiego Związku Wychowania Narodowego (1888 rok), amerykańskiego – Narodowego Kongresu Matek (1897 rok) czy Belgijskiej Ligi Wychowania Rodzinnego (1899 rok), było samokształcenie wychowawcze i prowadzenie pedagogizacji szerszych kręgów rodziców oraz sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą wymagającą pomocy materialnej i moralnej. Z czasem, przede wszystkim jednak po pierwszej wojnie światowej, ambicją tych i wielu innych wówczas powstałych związków rodzicielskich było wpływanie na politykę rodzinną, a także oświatową państw, w których prowadziły one swą działalność. Starały się być także partnerem szkoły i nauczycieli w organizacji oraz podnoszeniu efektywności procesu edukacyjnego. Taką właśnie rolę konsekwentnie pełniły powstałe w Polsce po pierwszej wojnie światowej zrzeszenia rodzicielskie. Największym, o ogólnokrajowym zasięgu swej działalności, było Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce (1924–1939). Prowadziło ono kilkaset (w różnych latach: 200–300) Kół Szkolnych powoływanych przy gimnazjach na terenie całego kraju. Zjednoczenie było swoistym reprezentantem interesów rodzin wobec władz państwowych. Interesowało się wszystkimi problemami polskiej oświaty i życia szkolnego. Opiniowało rządowe projekty reform szkolnych i bieżące zarządzenia ministerialne. Wypowiadało się również na temat kształcenia nauczycieli, programów dydaktyczno-wychowawczych, doboru podręczników, wysokości opłat szkolnych, funkcjonowania internatów oraz wszelkich problemów współpracy domu szkoły³⁷.

Innym związkiem rodzicielskim o zasięgu ogólnopolskim był powstały w 1931 roku przy piłsudczykowskiej ideowej organizacji Zręb – Zespół Rodziców. Zgodnie z ideologią wychowawczą Zrębu – współtwórcy programu wychowawczego i kulturalnego obozu sanacyjnego, stowarzyszenie jako cel własnej pracy organizacyjnej przyjęło i realizowało kształtowanie w szerokich rzeszach rodzicielskich poczucia konieczności współdziałania ze szkołą w obywatelskim wychowaniu młodzieży³⁸.

Mimo faktu istnienia struktur krajowych, regionalnych bądź lokalnych organizacji rodzicielskich, najważniejszą jednak rolę w codziennej współpracy rodziców ze szkołą odgrywały patronaty szkolne, nazywane również Opieką Szkolną lub Kołami Opieki Rodzicielskiej. W końcu lat 20. funkcjonowały one w znakomitej większości szkół powszechnych i śred-

³⁷ K. Jakubiak, *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy” (1992)18, s. 111–126.

³⁸ Tenże, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 143–162.

nich. Obok dziedzin wspólnej pracy patronatów rodzicielskich i nauczycieli w zakresie działalności charytatywnej, opiekuńczej i wychowawczej, niekiedy podejmowano także dalej idące próby włączenia rodziców w formalne współdecydowanie odnośnie pracy szkoły. Było to urzeczywistnianie, choćby poprzez stały udział przedstawicieli patronatów na równych prawach z nauczycielami w radach pedagogicznych szkół. Tak było na przykład od 1923 roku w gimnazjach prowadzonych przez Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, w których to rodzice dysponowali 10% miejsc w radzie pedagogicznej każdej ze szkół³⁹.

Należy stwierdzić, iż zasięg społeczny, poziom organizacyjny, cele i formy działalności polskich organizacji rodzicielskich były porównywalne z sytuacją w tej dziedzinie w krajach Europy Zachodniej. W niektórych państwach zakładanie stowarzyszeń rodzicielskich przy szkołach było inspirowane, a niekiedy, tak jak na przykład w Czechosłowacji od 1930 roku, regulowane odpowiednimi zarządzeniami centralnymi władz oświatowych⁴⁰.

Również po pierwszej wojnie światowej krajowe organizacje rodzicielskie odnalazły płaszczyznę swego porozumienia, wymiany doświadczeń, koordynacji wspólnych działań i ich popularyzacji w organizacji dwóch kolejnych Międzynarodowych Kongresów Wychowania Rodzinnego: w Liege (1930 rok) i Brukseli (1935 rok). Między zjazdami działalność krajowych organizacji rodzicielskich koordynowała Międzynarodowa Liga Wychowania Rodzinnego oraz Międzynarodowa Federacja Domu i Szkoły (The International Federation of Home and School). Ta ostatnia organizacja powstała w 1927, a jej statutowym celem było zespolenie w porozumieniu się i współpracy wszystkich czynników zajmujących się wychowaniem w domu, szkole i społeczeństwie.

Innymi, obok wcześniej wymienionych, instytucjami powołanymi w celu organizacji współpracy domu i szkoły były: zawiązywane na mocy uregulowań ustawowych i odpowiednich zarządzeń ministerialnych przy władzach oświatowych pierwszej (miejskiej i powiatowej) i drugiej (wojewódzkiej) instancji, rady składające się z przedstawicieli samorządu terytorialnego, nauczycieli, duchownych i miejscowych działaczy społecznych, Rady Szkolne Okręgowe i Powiatowe oraz działające w gminach Rady Szkolne Miejskowe (dozory szkolne) pełniły rolę społecznych organów samorządu szkolnego. Rady te miały w dziejach polskiej oświaty znaczące tradycje, związane z działalnością Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego (1808 rok). W II Rzeczypospolitej zajmowały się przede

³⁹ A. Rudnicki, *Dom i szkoła*, „Rocznik Pedagogiczny” (1924)2, s. 121–125.

⁴⁰ A. Lippert, *Stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach w Czechosłowacji*, „Oświata i Wychowanie” (1930)9, s. 917–919.

wszystkim sprawami finansowo-gospodarczymi szkół, dysponowały środkami finansowymi przeznaczonymi na działalność kulturalno-oświatową, projektowały i wykonywały budżet szkolnictwa powszechnego na danym terenie oraz opiniowały prace administracji szkolnej. Odpowiednikiem rad terytorialnych przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego była powołana w 1932 roku Państwowa Rada Oświecenia Publicznego⁴¹.

Wszystkie wymienione tu organizacje rodzicielskie i instytucje samorządu szkolnego najpełniej urzeczywistniały ideę uspołecznienia szkoły. Dały one początek rozwojowi środowiskowych systemów wychowawczych, zbliżeniu bardziej niż kiedykolwiek rodziny i szkoły oraz poszerzeniu zakresu i form ich współpracy. Szkolne organizacje najbardziej bowiem aktywizowały rodziców uczniów w działaniu na rzecz zbliżenia i wzajemnego poznania rodziców i nauczycieli oraz przez różne formy pracy sprzyjały integracji oddziaływań wychowawczych względem dzieci, a także koordynacji przedsięwzięć opiekuńczych i charytatywnych⁴².

Mimo faktu, iż zarówno samorząd szkolny, jak i organizacje rodzicielskie, w tym głównie liczne patronaty, notowały na swym koncie bogaty i trwały dorobek, to jednak ich działalność często przebiegała z oporami, miała ograniczony, przede wszystkim do sfer inteligenckich, zasięg społeczny, a relacje między rodzicami i nauczycielami nie były wolne od nieufności, konfliktów i chęci dominacji, szczególnie szkoły. Już wówczas ten stan rzeczy poddawany był badaniom sondażowym i diagnozie pedagogicznej. Wskazywano, iż nie zawsze zadowalające formy i rezultaty współdziałania rodziców ze szkołą były wynikiem rozluźnienia więzi społecznych, ubóstwa materialnego rodzin, objawów kryzysu moralnego dostrzeganych w niektórych środowiskach, braku wykształcenia rodziców, niedostatku świadomości i kultury pedagogicznej rodziców, jak i wielu nauczycieli⁴³.

Dokonana tu analiza problemu dowodzi, iż w dziejach nowożytnych dokonała się istotna przemiana w obszarze stosunków rodziny i szko-

⁴¹ S. Wołoszyn, *O społecznym „dozorze szkolnym” na progu Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rocznik Pedagogiczny” (1992)15, s. 7–9; F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów–Warszawa 1932.

⁴² K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 77–137.

⁴³ A. Wóycicki, *Robotnik polski w życiu codziennym. Monografia społeczna*, Warszawa 1933; H. Krahelska, *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Warszawa 1933; H. Radlińska, *Rodzina i świat społeczny*, Warszawa 1933; Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa–Lwów 1931; Tenże, *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, Warszawa–Lwów 1934; J. Wuttkowa, *Badania życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka*, dz. cyt., s. 25–44; L. Schächner, *Współpraca domu ze szkołą*, Lwów 1932, s. 3–21; J. Adamski, *Koło rodzicielskie i patronaty klasowe*, Rohatyn 1933, s. 13–23; *Współpraca wychowawcza z domem*, „Praca Szkolna” (1932)1, s. 7–17, (1932)2, s. 34–41.

ły – nastąpiło ich istotne przewartościowanie. Uporczywa obrona szkoły przed uczestnictwem rodziców w jej życiu przeobrażała się systematycznie, choć najczęściej w ograniczonych formach, we współpracę. Idee „nowego wychowania”, aktualne w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku, i postulaty uspołecznienia systemu oświatowego sprzyjały pomyślnemu rozwojowi stosunków obu środowisk. Wypracowano wówczas pierwsze wspólne koncepcje teoretyczne środowiska wychowawczego, z eksponowaniem w nim roli rodziny i szkoły.

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizującymi rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widoczny był przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Nowe kierunki relacji rodziny i szkoły w pierwszej dekadzie Polski Ludowej

Kreowana po drugiej wojnie światowej władza oświatowa wyraźnie preferowała dwa osobowe składniki stosunków edukacyjnych, tj. nauczycieli i młodzież. Rodzina i rodzice – trzeci składnik – zostali zepchnięci na dalszy plan.

Centralne władze oświatowe i politycy, poczynawszy od Stanisława Skrzyszewskiego (kierownika Resortu Oświaty PKWN), swe apele i wezwania, także w okręgach szkolnych, kierowali głównie do nauczycieli – to oni mieli wciągać innych: rodziców, dzieci, rady narodowe, do współpracy przy remontach i wyposażaniu szkół.

Sytuację formalno-prawną stosunków rodziny i szkoły próbowano uregulować jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego pismem ókólnym centralnych władz szkolnych z dnia 11 VIII 1945 r., w którym uznawano, że w szkołach winny funkcjonować komitety szkolne bądź koła rodziców „współdziałających ze szkołą w spełnianiu jej zadań w dotąd praktykowanym zakresie”⁴⁴. Dopuszczano więc jeszcze działania charakterystyczne dla modelu przedwojennych relacji rodziny ze szkołą. W tym czasie wciąż żywe były jeszcze wzorce i przedwojenne tradycje, także w tej dziedzinie. Ich rzecznikiem stał się znany z okresu międzywojennego wizytator ministerialny i publicysta pedagogiczny Włodzimierz Gałęcki, bardzo wówczas zaangażowany w popularyzację podmiotowych relacji rodziny ze szkołą. Jego porady dla nauczycieli, kierowników szkół i administracji szkolnej, opublikowane w 1946 r. w książce pt. „Organizacja pracy w szkole”, próbował nawiązywać do przedwojennych rozwiązań

organizacyjnych również w kształtowaniu powojennego modelu stosunków rodziny i szkoły. Poradnik zawierał, nawiązujący do międzywojennego Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich, projekt powołania „samoistnego zrzeszenia rodzicielskiego”, proponowanego przez niego w miejsce organizacji rodzicielskich będących instytucjami wewnątrzszkolnymi⁴⁵.

Jednak do 1948 r. w ówczesnym piśmiennictwie pedagogicznym niezbyt interesowano się problematyką relacji rodziny ze szkołą i brak było konkretnych przepisów oświatowych w tej mierze. Ofensywa ideologiczna w sferze stosunków rodziny i szkoły rozpoczęła się wydaniem 26 II 1949 r. pierwszego po wojnie zarządzenia w sprawie komitetów rodzicielskich. Na jego mocy rodzice mieli zostać włączeni do procesu realizacji zadań szkoły, która była już wówczas zideologizowana i upolityczniona⁴⁶. Szerszych i pogłębionych źródełowo informacji na temat norm prawa oświatowego regulujących sferę stosunków rodziny i szkoły w Polsce Ludowej, wyodrębnionych etapów w rozwoju owych relacji oraz działalności komitetów rodzicielskich, a przede wszystkim piśmiennictwa pedagogicznego dotyczącego stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej dostarczają prace A.W. Janke⁴⁷.

Od 1949 r. władze oświatowe zaczęły wydawać miesięcznik pt. „Szkoła i Dom”, który miał za zadanie wspierać komitety rodzicielskie i powiązać te dwie instytucje i środowiska wychowawcze w dziele wychowania dzieci „przygotowywanych do budowania Polski socjalistycznej”⁴⁸. Analiza publikacji tego periodyku wydawanego do 1956 r. dowodzi, że pierwszorzędną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży przypisywano szkole, którą rodzina miała wspierać, głównie materialnie. W dziedzinie relacji rodziny ze szkołą czasopismo popularyzowało na swoich łamach wzorce radzieckie. W 1952 r. ukazał się na łamach „Szkoły i Domu” specjalny cykl publikacji pod wspólnym tytułem: Korzystajmy z doświadczeń radzieckich. W miarę postępów ideologizacji życia publicznego szkoła rozszerzała swoje działania także na rodziców swych uczniów, przede wszystkim poprzez rozliczne kursy i tzw. „pedagogizację”. Miesięcznik „Szkoła i Dom” promował ową pedagogizację. Na jego łamach ukazy-

⁴⁵ W. Gątecki, *Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla nauczycieli, kierowników szkół oraz pracowników administracji szkolnej*, t. 1., Kraków 1946, s. 21–23.

⁴⁶ Dz. Urz. Min. Ośw. nr 3, poz. 25.

⁴⁷ A.W. Janke, *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 277–289; Tenże, *Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944–1945, Załączki i zwiastuny przyszłych rozwiązań*, „Studia Pedagogiczne. Z dziejów życia i wychowania w rodzinie”, z. 28, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1988, s. 163–182; Tenże, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz 2002.

⁴⁸ A. Sokołowska, *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, Warszawa 1954.

wały się liczne artykuły, które miały służyć jako pomoc merytoryczna i metodyczna w tej dziedzinie. Taką rolę miały na przykład odegrać publikacje A. Tichonowa pt. „Długofalowy plan współpracy z rodzicami”, w którym w pierwszym roku nauczania szkolnego wymagano od rodziców przyswojenia sobie wiadomości w zakresie «dwóch wielkich tematów»: „Dzieci 7-letnie, właściwości wieku i ich wychowanie” oraz „Cele i zadania wychowania komunistycznego”⁴⁹. Popularyzowano również zinstytucjonalizowaną pedagogizację nazywaną „Uniwersytetem dla rodziców”⁵⁰, które to placówki stały się kolejnymi instrumentami wpływu ideowo-politycznego na rodzinę.

Istotnymi wydawnictwami, które wzmacniały propagowaną przez „Szkołę i Dom” tendencję upolitycznienia współpracy ze szkołą, była broszura pt. „Komitety Rodzicielskie” (1949) oraz książki: F. Czerwińskiego⁵¹, A. Sokołowskiej⁵² i N. Obrębskiej⁵³. Obok tych publikacji charakteryzujących się myśleniem życzeniowym i kreujących świat pedagogicznych iluzji, były też i takie, które trafnie diagnozowały rzeczywistość i stwierdzały fakty wzajemnej nieufności, niechęci i nieumiejętności zorganizowania współpracy rodziny i szkoły oraz zawierały postulaty jej odformalizowania⁵⁴.

Przykładami sformalizowanej i uporowanej więzi szkoły z rodziną, nastawionej wyłącznie na cele materialne i propagandowe, była „współpraca” z komitetami opiekuńczymi powoływanymi przez rady zakładowe i komitety fabryczne, PGR-ami, spółdzielniami produkcyjnymi i zarządami Związku Samopomocy Chłopskiej.

Mimo zmian formalno-prawnych w regulaminie działalności komitetów rodzicielskich dokonanych przez zarządzenie centralnych władz oświatowych z 7 X 1954 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 14, poz. 115) i wprowadzenie klasowych rad rodziców, nie zaszły wówczas jeszcze istotne przeobrażenia w relacjach rodziny ze szkołą. Nieustanne akcje polityczne, polityzacja działań szkoły, przenikanie całokształtu oficjalnego życia szkolnego zagadnieniami ideowo-politycznymi i ówczesny szkołocentryzm oraz cele wychowania politycznego nie sprzyjały autentycznej i wielokierunkowej współpracy tych podstawowych środowisk wychowawczych. W całym okresie omawianym w niniejszym artykule widoczny był brak zaufania władz oświatowych wobec rodziny. Stąd też przez pierwsze trzy lata po wojnie stosunkom rodzina–szkoła wyznaczano miejsce margi-

⁴⁹ A. Tichonow, *Długofalowy plan współpracy z rodzicami*, „Szkoła i Dom” (1950)11, s. 4–47.

⁵⁰ A. Foks, *Uniwersytet dla rodziców*, „Szkoła i Dom” (1956)11, s. 18.

⁵¹ F. Czerwiński, *O współpracy domu ze szkołą*, Warszawa 1952.

⁵² A. Sokołowska, *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, Warszawa 1954.

⁵³ N. Obrębska, *O współpracy domu ze szkołą. Materiały dla prelegentek*, Warszawa 1953.

⁵⁴ Np.: A. Lewin, *Kto odpowiada za wyniki nauczania?*, „Szkoła i Dom” (1949)2, s. 6–8.

nalne, by po 1948 r. próbować „wciągnąć” rodzinę w orbitę działalności ideowo-politycznej szkoły. Również wydarzenia polskiego Października 1956 r. praktycznie niewiele zmieniły w interesujących nas kwestiach. Związaniem przyszłych, możliwych zmian, niestety niespełnionych, stały się dyskusje i polemiki nad kształtem stosunków rodziny i szkoły, które toczyły się, szczególnie od 1959 r., na łamach „Rodziny i Szkoły”. Periodyk ten zastąpił ukazujący się do 1956 r. upolityczniony i instruktażowy miesięcznik „Szkoła i Dom”.

Zakończenie

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizującymi rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widoczny był przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Wybuch drugiej wojny światowej zmienił radykalnie bieg rzeczy. W pierwszych latach po jej zakończeniu stało się jasne, że kontynuacja dotychczasowych stosunków rodziny i szkoły nie jest możliwa. Nowy kształt stosunków społeczno-ustrojowych determinował odmienny model owych relacji. Stały się one przedmiotem ideologizacji i upolitycznienia. Zostały one także poddane szkoło-centrycznej kuratelii polityków oświatowych i podporządkowane przepisom nowego prawa oświatowego. Rodzina w pierwszej dekadzie PRL-u jako nierówny partner szkoły okazała się środowiskiem odpornym na indoktrynację i manipulację. Pedagogiczna wartość rodziny jest zatem i obecnie szansą na połączenie pozrywanych po wojnie nici współpracy.

Bibliografia

- Adamski J., *Koło rodzicielskie i patronaty klasowe*, Księgarnia Wydawnicza J. Szkolnika, Rohatyn 1933.
- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, „Marabut”, Gdańsk 1995.
- Boczyliński I., *Uwagi nad dotychczasowym błędnym wychowaniem domowym dzieci*, „Dziennik Powszechny” (1861)57.
- Bystron J.S., *Uspołecznienie szkoły*, s. n., Warszawa 1933.
- Bystron J.S., *Szkoła i społeczeństwo*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów–Warszawa 1930.
- Bystron J.S., *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Książnica–Atlas, Warszawa–Lwów 1934.
- Bzowski J., *Szkoła i rodzina*, Książnica–Atlas, Warszawa 1930.

Chałasiński J., *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, „Chowania” (1929)1.

Chirowski R., *Na drodze do współpracy domu ze szkołą*, Patronat kl. VII A Państwowego Gimnazjum I im. J. Słowackiego w Przemyśle, Przemyśl 1932.

Czerwiński F., *O współpracy domu ze szkołą*, Wiedza Powszechna: Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe, Warszawa 1952.

Dz. Urz. KOSP 1945, nr 4, poz. 53.

Dz. Urz. Min. Ośw. nr 3, poz. 25.

Fischer E., *Szkoła, dom i Kościół*, s. n., Kraków 1876.

Foks A., *Uniwersytet dla rodziców*, „Szkoła i Dom” (1956)11.

Gałecki W., *Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla nauczycieli, kierowników szkół oraz pracowników administracji szkolnej*, t. 1., Księgarnia S. Kamińskiego, Kraków 1946.

Grzegorzewska M., *Wstęp*, [w:] *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, red. S. Lisowski, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

I Polski Zjazd Wychowania Moralnego, „Ruch Pedagogiczny” (1926)4.

Jakubiak K., *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP W Bydgoszczy” (1992)18.

Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, WSP, Bydgoszcz 1997.

Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, WSP, Bydgoszcz 1994.

Janke A.W., *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, WSP, Bydgoszcz 1995.

Janke A.W., *Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944–1945, Załączniki i zwiastuny przyszłych rozwiązań*, „Studia Pedagogiczne. Z dziejów życia i wychowania w rodzinie” (1988)28.

Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

Joteyko J., *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Książnica–Atlas, Warszawa 1927.

Krahelska H., *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, s. n., Warszawa 1933.

Lewin A., *Kto odpowiada za wyniki nauczania?*, „Szkoła i Dom” (1949)2.

Lippert A., *Stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach w Czechosłowacji*, „Oświata i Wychowanie” (1930).

Lityński M., *Wychowawcze zadania szkoły*, „Rodzina i Szkoła” (1902)1.

Mirski J., *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, „Ruch Pedagogiczny” (1930)8–9.

Mysłakowski Z., *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, NTP, Warszawa–Lwów 1931.

Mysłakowski Z., *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, NTP, Warszawa–Lwów 1934.

Nowakowski F., *O obowiązkach rodziny względem szkoły*, Druk. Związkowa, Lwów 1879.

Obrębska N., *O współpracy domu ze szkołą. Materiały dla prelegentek*, Zarząd Główny Ligi Kobiet, Warszawa 1953.

Pannenkowa I., *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1931.

Petersen P., *Gminy szkolne według Planu Jenajskiego, ich tygodniowy plan zajęć oraz wychowawcze sytuacje tegoż zakładu*, „Kultura Pedagogiczna” (1933)3.

Petersen P., *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1934.

Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1919.

Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica, red. Z. Kukulski, Wydawnictwo Lubelskiego Komitetu obchodów setnej rocznicy zgonu S. Staszica, Lublin 1926.

Podkulska H., *Środowisko rodzinne*, „Książka” A. Mazzucato, Lwów 1936.

Popławski A., *Pisma pedagogiczne*, red. S. Tync, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1957.

Racinowski S., *Metody i organizacja badań środowiska*, „Przyjaciel Szkoły” (1935)4.

Radlińska H., *Młodociani w społeczeństwie*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. H. Radlińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

Radlińska H., *Podstawy walki z drugorocznością*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.

Radlińska H., *Postawa wychowawcy*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.

Radlińska H., *Rodzina i świat społeczny*, „Nasza Drukarnia”, Warszawa 1933.

Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

Radlińska H., *Zasięg wychowania*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.

Rendznerowa J., *Współdział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, s. n., Warszawa 1935.

Rondthaler A., *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Książnica–Atlas, Warszawa 1930.

Rowid H., *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” (1932)1.

Rowid H., *Szkoła twórcza*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958.

Rudnicki A., *Dom i szkoła*, „Rocznik Pedagogiczny” (1924)2.

Schächner L., *Współpraca domu ze szkołą*, Rada Szkolna Miejska, Lwów 1932.

Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. II, WSP, Bydgoszcz 1979.

Sokołowska A., *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, PZWS, Warszawa 1954.

Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych, red. H. Radlińska, NTP, Warszawa–Kraków 1937.

Steinbokówna E., *Współpraca domu ze szkołą*, Książnica–Atlas, Warszawa 1930.

Suchodolski B., *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1937.

Śliwiński F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932.

Śniadecki J., *O fizycznym wychowaniu dzieci*, red. W. Okoń, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1956.

Tichonow A., *Długofalowy plan współpracy z rodzicami*, „Szkoła i Dom” (1950)11.

Trüper J., *Friedrich Wilhelm Dorpfeld Soziale Erziehung in Theorie and Praxis*, Gütersloh 1901.

Wąsik W., *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, ATK, Warszawa 1968.

Wołoszyn S., *O społecznym „dozorze szkolnym” na progu Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rocznik Pedagogiczny” (1992)15.

Wóycicki A., *Robotnik polski w życiu codziennym. Monografia społeczna*, Warszawa 1933.

Współpraca wychowawcza z domem, „Praca Szkolna” (1932)1 i (1932)2.

Wuttkowa J., *Badania życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajemy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, Warszawa 1934.

Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, s. n., Warszawa 1928.

Streszczenie

Wraz z rozpoczęciem w Polsce od końca lat 80. XX w. długotrwałego i trudnego procesu demokratyzacji i humanizacji życia, ujawnił się wzrost oczekiwań ludzi na przeobrażenia głębokie, odpowiadające ich ambicjom i aspiracjom. W sferze edukacji dały znać o sobie dążenia związane z uspołecznieniem szkoły oraz wszelkich procesów i stosunków pedagogicznych. Wypracowane zostały koncepcje usamorządowienia szkoły i uspołecznienia stosunków dwóch podmiotów edukacyjnych: rodziny i szkoły.

Na tym tle odżywają w teorii i praktyce edukacyjnej tendencje do transformacji modelu stosunków rodziny i szkoły, nadal obciążonego licznymi niedoskonałościami i niedomaganiem. Tendencjom tym towarzyszy świadomość, iż próbując tworzyć nowy, zdemokratyzowany i zhumanizowany kształt stosunków rodziny i szkoły, trzeba nie tylko spojrzeć krytycznie na czasy najnowsze, ale skutecznie powiązać zagubione w latach powojennych wątki rozwoju historycznego owych stosunków.

Badania nad dziejami myśli i pracy pedagogicznej mają znaczenie nie tylko jako wzbogacenie naszej wiedzy o przeszłości, ale mogą przyczynić się do efektywniejszego rozwiązywania współczesnych problemów pedagogicznych i to nie tylko przez naśladownictwo, ale bardziej dojrzałą, pełniejszą refleksję. Kierując się tym przekonaniem poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie problem relacji rodziny i szkoły był aktualny w dziejach polskiej pedagogiki oraz jakie postulaty i rozwiązania w tej dziedzinie zgłaszano i praktykowano w przeszłości.

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizujących rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widoczny był przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Wybuch drugiej wojny światowej zmienił radykalnie bieg rzeczy. W pierwszych latach po jej zakończeniu stało się jasne, że kontynuacja dotychczasowych stosunków rodziny i szkoły nie jest możliwa. Nowy kształt stosunków społeczno-ustrojowych determinował odmienny mo-

del owych relacji. Stały się one przedmiotem ideologizacji i upolitycznienia. Zostały także poddane szkoło-centrycznej kurateli polityków oświatowych i podporządkowane przepisom nowego prawa oświatowego. Rodzina w pierwszej dekadzie PRL-u jako nierówny partner szkoły okazała się środowiskiem odpornym na indoktrynację i manipulację. Pedagogiczna wartość rodziny jest zatem i obecnie szansą na połączenie pozrywanych po wojnie nici współpracy.

Słowa kluczowe: rodzina, szkoła, środowisko wychowawcze, dziecko.

The Origins of the Relations and Cooperation between Family and School in Polish Pedagogical Thought and Educational Practice from the 19th to the Mid-20th Centuries

Summary

From the late 1980s, when an apparently long-lasting and difficult process of democratisation and humanisation of life began, people increasingly expected to see deep transformations occur, that would be relevant to their ambitions and aspirations. In the field of education, there were some efforts aimed at rendering schools – together with the various processes and pedagogical relations they involve – more communal. Two conceptions were formed: namely, that of giving them autonomy, and that of establishing relations of communality between what are, in effect, two educational entities – the school itself, and the family.

In this context, both in the educational theory and in practice, there reappear certain tendencies towards the transformation of the model of family and school relations. But the model still suffers from imperfections and defects. These tendencies are accompanied by an awareness that, in the attempt to create new, democratized and humanized family and school relations, it is necessary not only to regard contemporary times critically, but also to combine in an effective manner the various threads pertaining to the historical development of these relations that were lost during the interwar period.

Research into the history of pedagogical thought and work is significant not only in terms of broadening our knowledge about the past, but also because it may contribute to more effectively resolving contemporary pedagogical problems – not only through imitation, but also thanks to a more mature and comprehensive approach to reflection. Driven by this conviction, an answer was sought to the question to what extent the issue

of relations between family and school was present in the history of Polish pedagogy, and what demands and solutions were suggested and applied in this field.

In Poland of the interwar period, there were numerous initiatives aimed at enhancing the development of relations between family and school. There was a noticeable increase in the activities of nation-wide and local family associations. Family and school became closer than ever before. In particular, the scope of the various forms taken by their cooperation expanded.

The outbreak of World War II changed things dramatically. In the first years after its end, it became clear that this development was impossible to continue. The new social and institutional system determined a different model of relations. These relations were subjected to ideologization and politicization. They came under a centralized school-system authority, administered by educational politicians and subordinated to the regulations of the new educational law. Although certainly an unequal partner of schools, in the first decade of the Polish People's Republic families proved themselves capable of constituting an environment immune to indoctrination and manipulation. That is why the pedagogical value of the family can be seen as once more furnishing us with an opportunity "to weave the threads of cooperation torn after the war".

Keywords: family, school, educational environment, child.

Adres do korespondencji:
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak
Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki
Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania
e-mail: k.jakubiak@ug.edu.pl

Bogusław Śliwerski

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Gotowość szkolna sześciolatków jako instrument rynkowej polityki oświatowej¹

School Readiness
in Case of Six-Year-Old Students
as a Market Instrument
of Educational Policy

Z ogromną ciekawością przeczytałem numer 33 (3/2014) „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce”, który w całości został poświęcony diagnozowaniu dziecka w szkole i przedszkolu. Rzecz bowiem dotyczy nie tylko polskiej polityki oświatowej, ale także pedagogiki wczesnoszkolnej i porównawczej, do których to dyscyplin nawiązują autorzy rozpraw. W systemie szkolnym III RP wdrażana jest kolejna zmiana ustrojowa w zakresie obowiązku szkolnego. Od roku szkolnego 2015/2016 wszystkie dzieci sześciolletnie są zobowiązane znowelizowaną ustawą do podjęcia edukacji w szkole. Tym samym kluczowe staje się pytanie, czy są do tej zmiany gotowe, dojrzałe? Czy sześciolletnie dzieci poradzą sobie w szkole, która konstruuje proces uczenia się w sposób już radykalnie odmienny od przedszkolnego?

Problem nie sprowadza się w naszym kraju do dojrzałości psychofizycznej, ale do dojrzałości instytucjonalnej. Katarzyna Szewczuk w swoim artykule „Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza” skupia się na politycznej ar-

¹ Artykuł jest częścią zadań badawczych w ramach projektu VEGA è. 1/0935/14 (*Možnosti kooperatívnej edukácie detí a seniorov v rezidenčných zariadeniach, Vedecká grantová agentúra MŠVVaŠ SR a SAV*).

gumentacji MEN, która nie ma nic wspólnego z nauką, by przekonać czytelników, nauczycieli wczesnej edukacji, jak wielkim dobrodziejstwem dla 6-letnich dzieci będzie wcześniejsze objęcie ich obowiązkiem szkolnym. Przytacza m.in. następujące argumenty, w świetle których za obniżeniem wieku obowiązku szkolnego przemawia:

- wyrównywanie szans edukacyjnych;
- dostęp do lepszej infrastruktury naukowej, sportowej i informacyjnej;
- spośród 202 państw w 134 obowiązek szkolny dotyczy sześciolatków².

Każdy z tych powodów można z łatwością odrzucić, gdyż nie ma naukowych dowodów na to, że dzieci dotychczas uczęszczające do przedszkoli do 7 roku życia nie miały z tego powodu wyrównanych szans edukacyjnych na starcie do szkoły. Wystarczy zajrzeć do raportów oświatowych, z których wynika, że 98% dzieci kończących przedszkolną edukację, osiągało dojrzałość szkolną³. Obniżając wiek obowiązkowego uczęszczania do szkoły, de facto naruszamy ten proces, bowiem już tylko z diagnozy innej autorki wynika, że sześciolatkowie wtłoczeni do szkół w porażająco wysokim stopniu nie byli dojrzały do szkoły⁴. To jest i powinno być oczywiste dla każdego psychologa rozwojowego. Dlaczego nie jest dla pedagogów? Absolutnie, liczba państw, w których dzieci uczęszczają do szkół w wieku niższym niż 7 rok życia, nie jest jakimkolwiek znaczącym warunkiem na rzecz konieczności obniżenia tego wieku w Polsce. Co bowiem z tego wynika? Czyżby to, że Polska należy do grupy państw zacofanych, opóźnionych? Jakie kryterium rozstrzyga o tym, skoro np. najwyższe wyniki w badaniach międzynarodowych PISA osiągają uczniowie Finlandii, w której edukacja szkolna zaczyna się dokładnie w tym samym czasie życia dziecka, co w Polsce?

Z przeprowadzonych przez K. Szewczuk diagnoz w jednym przedszkolu wśród 5- i 6-latków wynika, że „(...) dzieci sześciolatki w większości przypadków osiągnęły wysoki poziom gotowości szkolnej w zakresie umiejętności potrzebnych do uczenia się matematyki w klasie pierwszej. Niektóre zadania diagnostyczne sprawiały im trudności, a w szczególności rozróżnianie prawej i lewej strony oraz rozwiązywanie zadań logicznych, w mniejszym natomiast zakresie dzieci miały problemy z odczytywaniem

² K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3, s. 26.

³ Najwyższe wskaźniki edukacji przedszkolnej dotyczyły przygotowania dzieci do szkoły i funkcji socjalizacyjno-wychowawczej edukacji przedszkolnej w zakresie wspomagania umiejętności dzieci nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Zob.: P. Swianiewicz (red.), *Edukacja przedszkolna*, Warszawa 2012, s. 16; P. Swianiewicz, J. Krukowska, M. Lackowska-Madurowicz, *Polityka samorządów gminnych wobec edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2012, s. 27.

⁴ M. Christ, „Doniesienie z pola walki” – doświadczenia z diagnozowania gotowości szkolnej dzieci, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3.

informacji przekazywanych za pomocą symboli i przyporządkowaniem elementów według podanego kryterium”⁵. Pomijam już fakt, że próba badawcza licząca 15 dzieci w wieku 5 lat i 15 dzieci w wieku 6–6,5 lat nie upoważnia do wyciągania jakichkolwiek wniosków natury ogólnej. Użyte dane nie powinny być wyrażane w procentach przy tak niskiej próbie badanych ani porównywane. To tak, jakby porównywać ze sobą jabłko z gruszką. Co z tego, że są owocami. Oba diagnozowane zbiory można byłoby porównywać tylko wówczas, gdyby dzieci młodsze i starsze realizowały ten sam program edukacyjny z tym samym nauczycielem. Czy tak było? Z relacji autorki to nie wynika. Przedszkole Miejskie Nr 1 w Rabce-Zdroju organizuje pracę nauczycieli z dziećmi w grupach jednorodnych wiekowo, a każda z nich realizuje inny program⁶. Trudno zatem, by wyniki diagnozy w zakresie gotowości szkolnej nie były dla starszych dzieci wyraźnie odmienne i to na ich korzyść. Autorka tej diagnozy nawet nie poświęca uwagi kluczowemu dla tego typu analiz czynnikowi, jakim jest proces edukacyjny i opiekuńczo-wychowawczy. Przeprowadzenie diagnozy jednorazowo na początku roku szkolnego tym bardziej nie uzasadnia ani jego sensowności, ani tym bardziej wyprowadzanych wniosków. Autorka wykreowała artefakty, które tworzą fałszywe przekonanie jakoby gotowość szkolna dzieci była niezależna od ich socjalizacji, wychowania i kształcenia tak w przedszkolu, jak i w rodzinie.

Warto też postawić pytanie, czy można mówić o gotowości szkolnej dziecka w zakresie matematyki, a pomijać tę gotowość w zakresie innych jej komponentów? Przecież dojrzałość szkolna jest zmienną globalną, a każda z subzmiennych ma wpływ na inne subzmiennie. Jeśli dziecko nie potrafi czytać ze zrozumieniem lub nie rozumie wyrażonego słownie polecenia, to nie wykona poprawnie działania matematycznego. Diagnozowanie samych kompetencji matematycznych nie może przesądzać o tym, czy dziecko jest dojrzałe do szkoły. Z tego jednak autorka tego badania już zdaje sobie sprawę, bowiem pisze: „Prezentowane wyniki badań dotyczą tylko jednego, wąskiego obszaru. Diagnozę gotowości szkolnej należy poszerzyć o zadania diagnostyczne, które zilustrują poziom rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego, a także intelektualnego w innych zakresach”⁷. Nie wolno jednak formułować wniosków z badań, których założenia są obciążone błędami metodologicznymi.

⁵ K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, dz. cyt., s. 43–44.

⁶ Program grup przedszkolnych, <http://www.przedszkole1.rabka.pl/index.php/grupa-ekoludki> (dostęp: 9.12.2014).

⁷ K. Szewczuk, *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, dz. cyt., s. 44–45.

Podobne błędy popełniła Magdalena Christ, która objęła diagnozą 33 dzieci uczestniczących w badaniu psychologiczno-pedagogicznym ukierunkowanym na ocenę poziomu ich dojrzałości szkolnej. Badania prowadziła od marca do lipca, a nie w tym samym czasie, podczas gdy już kwartał w życiu dziecka znaczy bardzo wiele. Nie wiemy zatem czy niższe wyniki dotyczą dzieci z marca czy z czerwca lub lipca, gdyż zbiór danych został skumulowany. Podobnie jak poprzednia badaczka dokonała nieuprawnionych ze względu na tak małą próbę obliczeń procentowych. W tym jednak przypadku mamy do czynienia z dziećmi tego samego rocznika, a więc uzyskane informacje na podstawie diagnostyki są już nieco bardziej wiarygodne i mogą uświadomić nam rację, dla których nie powinno się kierować sześciolatków do szkół podstawowych. Dane są bowiem jednoznaczne: jedna trzecia dzieci miała problem z zachowaniem równowagi przy staniu na jednej nodze oraz różnicowaniu paronimów, zaś prawie co drugie dziecko nie potrafiło jeździć na rowerze. Ponad połowę dzieci cechowała skrzyżowana lateralizacja, co może powodować problemy z odtwarzaniem wzorów, symboli, a także liter. Również ponad połowa miała problemy z określaniem głósłki w wygłosie wyrazu. Aż trzy czwarte sześciolatków miało wady wymowy (trudności natury logopedycznej), a prawie wszystkie wykazywały problemy w sferze społeczno-emocjonalnej. U tych dzieci „(...)pojawiała się nadmierna lękliwość i płaczliwość w nowych sytuacjach, trudności z przystosowaniem się do zmian czy też z rozstaniem się z rodzicami. W wielu przypadkach badani nie radzili sobie ze zrozumieniem i przestrzeganiem reguł i norm społecznych, a także rozpoznawaniem i nazywaniem emocji”⁸.

Autorka tych badań realizowanych na szczęście w placówce niepublicznej, a więc niepodatnej na wywieranie presji przez kuratorium oświaty, by nie wydawać orzeczeń o niedojrzałości szkolnej dzieci, bo MEN musi mieć sukces polityczny, przyznaje, że jej diagnoza ma charakter wybiórczy, bo została przeprowadzona na niewielkiej próbie. Rozumiem jednak, że w tej placówce była to pełna próba, a więc obejmująca wszystkie dzieci, których rodzice zabiegali o przeprowadzenie właściwego badania. Przytacza za redaktor J. Suchecką z „Gazety Wyborczej” (gazety zaangażowanej w popieraniu polityki MEN) dane o tym, ilu sześciolatków zostało objętych badaniem w różnych województwach poziomu dojrzałości szkolnej dzieci na wniosek rodziców. Trafnie komentuje, że trudno jest poczytywać za sukces MEN to, że w niektórych regionach kraju skierowano do szkół nawet 90% dzieci w wieku sześciu lat. Nie wiadomo

ilu rodziców zrezygnowało z badania swoich dzieci, np. z powodu długiego oczekiwania na spotkanie w poradni czy też ze względu na brak zaufania do diagnozujących. W rozmowach z rodzicami diagnozowanych przedszkolaków pojawiały się też informacje, że nauczyciele w przedszkolach, w bezpośrednim kontakcie z rodzicami, w wielu wypadkach sugerowali brak gotowości szkolnej dzieci. Jednak poproszeni o przedstawienie takiej opinii w formie pisemnej często wycofywali się z niej⁹.

Reasumując, dobrze że pojawiają się pierwsze publikacje z diagnoz sześciolatków i ich gotowości szkolnej. Konieczne jest jednak zatroszczenie się o poprawność konceptualizacji badań, rzetelność ich realizacji i trafność interpretacyjną. W przeciwnym razie będziemy mieli do czynienia z sytuacją, w której władze polityczne sięgną po „wygodne” dla nich wyniki bez zrozumienia warunkujących je błędów metodologicznych. Wspomniane tu przez mnie autorki są zapewne osobami młodymi, toteż dla przeciwwagi, by zachęcić do doskonalenia warsztatu badawczego odwołam się do skandalicznej interpretacji wyników badań wśród sześciu- i siedmiolatków, jakie przeprowadzili pod kierunkiem prof. Anny Brzezińskiej doktorzy Radosław Kaczan i Piotr Rycielski¹⁰.

Wspomniani autorzy dokonali dwukrotnego pomiaru umiejętności matematycznych oraz umiejętności związanych z nauką pisania i czytania w tej samej grupie dzieci sześciu- i siedmioletnich (jesienią 2012 r. i wiosną 2013 r.), co ich zdaniem pozwoliło określić przyrost umiejętności dzieci w ciągu roku szkolnego. Wprawdzie zastrzegają się, że wyników ich badań „(...) nie należy jednak traktować jako pomiaru gotowości szkolnej. Nie obejmowały one pomiarów rozwoju emocjonalnego czy społecznego, nie odnosiły się także do gotowości dziecka do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Podobnie jest z ocenami rodziców. Choć przynoszą one ważne informacje, to nie mogą zastępować profesjonalnej oceny dokonywanej przez pedagogów lub psychologów”¹¹, to jednak posłużyły one władzom resortu edukacji do kontynuowania reformy obniżania wieku obowiązku szkolnego. Nigdzie nie przeczytałem opinii tych autorów, że tego typu diagnoza nie może być podstawą do powyższej reformy.

Diagnozą objęto trzy grupy dzieci: „6-latki uczęszczające do „zerówki” przedszkolnej lub szkolnej oraz 6-latki z pierwszej klasy szkoły podstawowej. W badaniu brały udział również 7-latki z pierwszej klasy oraz 7-latki z drugiej klasy szkoły podstawowej (czyli te, które poszły do szko-

⁹ Tamże, s. 99.

¹⁰ R. Kaczan, P. Rycielski, *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań? Umiejętności matematyczne. Czytanie. Pisanie. Opinie rodziców o dzieciach i placówkach*, Warszawa 2014, http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/EE_sześciolatki_okok.pdf (dostęp: 9.12.2014).

¹¹ Tamże, s. 5.

ły, mając 6 lat). Sposób doboru dzieci do badania umożliwił porównywanie dwóch dużych grup. Dzięki temu zminimalizowano błędy pomiaru. Można też było zastosować różnorodne analizy. Trzeba jednak pamiętać, że naukę w pierwszych klasach rozpoczęła niecała 1/5 część populacji sześciolatków. Dlatego wnioski na ich temat należy wyciągać ostrożnie¹². Zwracam uwagę na stwierdzenie, jakoby sposób doboru do badania umożliwił porównywanie grup wiekowych. Umożliwił to i owszem, ale nie ma to nic wspólnego z poprawnością metodologiczną doboru próby badawczej.

Po pierwsze autorzy sami przyznają, że w grupie sześciolatków uczęszczających do szkół było zaledwie 20% całej populacji, a w świetle powyższych diagnoz dotyczyło to dzieci o wysokim kapitale społecznym ich rodzinnych środowisk¹³, po drugie część spośród tych sześciolatków uczęszczała do oddziałów przedszkolnych w szkołach, a po trzecie, co moim zdaniem wyklucza jakikolwiek sens porównywania danych z tej diagnozy, nie raczyli uwzględnić faktu, że nauczyciele sześciolatków pozostających w przedszkolach mieli odgórny zakaz prowadzenia zajęć alfabetyzacyjnych, jakie miały sześć- i siedmiolatki uczące się w tym samym okresie w szkołach. Wyciąganie wniosków z diagnozy, że dzieci w szkolnej i przedszkolnej „zerówce” istotnie różnią się od badanych tymi samymi testami uczniów klas pierwszych poziomem kompetencji poznawczych, aktywności, sprawności psychomotorycznej, odporności emocjonalnej i umiejętności matematycznych, jest najzwyczajszym szalbierstwem. Jedyny uprawniony wniosek z tych badań został zawarty na końcu publikacji, a brzmi on: „Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej”¹⁴. Jeśli niekompetentni badacze wpisują się w polityczne zamówienie władzy, która jest dla nich pracodawcą, to trudno by skazane na ogólnikowy przekaz społeczeństwo miało jakkolwiek szansę na zrozumienie tej manipulacji.

Efektom gry MEN ze społeczeństwem „fałszywymi kartami” jest utrzymywanie na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych wyników badań sześciolatków w szkole, które całkowicie pomijają proces dydaktyczno-wychowawczy, koncentrując się na pomiarze instrumentalnej zmiennej, jaką jest poziom dziecięcych umiejętności. Polityczna manipulacja polegała przecież na tym, że nadzór pedagogiczny zabronił nauczycielom przedszkoli prowadzenia zajęć w zakresie czytania, pisania i liczenia z pozostałymi w placówkach przedszkolnych sześciolatkami, by móc ogłosić tryumfal-

¹² Tamże.

¹³ Zob. P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, Warszawa 2014.

¹⁴ R. Kaczan, P. Rycielski, *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań? Umiejętności matematyczne. Czytanie. Pisanie. Opinie rodziców o dzieciach i placówkach*, dz. cyt., s. 14.

nie istotną statystycznie różnicę między ich niższym poziomem wiedzy i umiejętności a tymi samymi zmiennymi u ich rówieśników uczęszczających do klasy pierwszej wraz z siedmiolatkami¹⁵. Czy skupieni w resortowym instytucie badacze oraz urzędnicy MEN uważają, że pedagodzy nie wiedzą i nie pamiętają o wykreśleniu z podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez minister Katarzynę Hall wiedzy i kompetencji dla dzieci uczęszczających do przedszkoli, gdyż te zostały przeniesione do edukacji szkolnej? Jak zatem wyniki badań miały być inne? Czy można określić je mianem naukowych?

Co gorsza, opublikowano na stronie resortowego Instytutu Badań Edukacyjnych wypowiedź psycholog Anny Brzezińskiej, która została mianowana kierownikiem Zespołu Wczesnej Edukacji w tej placówce na temat tego, czy sześciolatki mają wystarczający kapitał, aby iść do szkoły. Innymi słowy, czy dzieci w tym wieku osiągnęły już dojrzałość szkolną. Treść tej niepopartej naukowo interpretacji jest następująca: „Byłabym nierzetelna uogólniając. Ten kapitał, jak już powiedziałam, jest zróżnicowany. Nie ma jednak zasadniczych przeszkód, by dzieci w tym wieku objąć nauką w szkole. Edukacja przedszkolna, która siłą rzeczy musi być bardziej nasycona opieką, trochę dusi potencjał sześciolatków, który dziś jest zdecydowanie inny niż nawet kilka lat temu. W przedszkolach często ciągle myśli się o dziecku jako o małym badaczu, a to już nie jest ani „mały”, ani tylko „badacz”. Jest to człowiek, który ma swoje przekonania, opinie, teorie na wiele tematów, bystro obserwuje dorosłych, choć o wielu rzeczach nie mówi, bo wie, że rodzicom czy wychowawczyni byłoby przykro. Niestety, w wielu placówkach dziecko przebywa w środowisku zbyt infantylnym w stosunku do jego potencjału. To warto zmienić – przedszkola nie mogą być tylko przechowalnią lub bawialnią dla dzieci czy nawet bezpieczną szkołką, choćby najlepszą pod względem opiekuńczym. Powinny tak pracować z dziećmi, aby przygotowywać je do przejścia do nowego etapu życia i rozwoju – do szkoły z mocnym poczuciem kompetencji, odwagą, ciekawością i chęcią uczenia się”¹⁶.

Niestety, jeśli psycholog rozwojowy nie ma żadnej wiedzy na temat stanu edukacji przedszkolnej w Polsce oraz poziomu przygotowywania dzieci do dojrzałości szkolnej, to może operować potocznymi określeniami, które mają charakter propagandowy, np. kiedy stwierdza, że nie ma przeszkód, by objąć dzieci edukacją szkolną. Nie wyjaśnia bowiem, co kryje się za tym procesem i na czym miałyby polegać różnica między tak ujętą

¹⁵ A. Grabek, *Przedszkolne litery na cenzurowanym*, <http://www.rp.pl/artukul/19,968719-Przedszkolne-litery-na-cenzurowanym.html>, (dostęp: 11.01.2013).

¹⁶ Trzy pytania do prof. Anny Brzezińskiej, http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/index.php?option=com_content&view=article&id=609, (dostęp: 14.06.2013).

edukacją a tą, która realizowana była dotychczas w polskich przedszkolach. Jakie są dowody na to, że: (...) w wielu placówkach dziecko przebywa w środowisku zbyt infantylnym w stosunku do jego potencjału? Czy obniżenie w podstawie programowej wychowania przedszkolnego przez Katarzynę Hall w 2009 r. do poziomu infantylności obciąża przedszkola? Do tej pory dzieci miały w edukacji przedszkolnej zajęcia dydaktyczne na poziomie w pełni normalizowanym przez resort edukacji stosowanym prawem i adekwatne do potencjału psychofizycznego dziecka sześciolatniego. Jak można deprecjonować poziom wychowania przedszkolnego w kraju twierdzeniem, że te placówki są (...) przechowalnią lub bawialnią dla dzieci czy nawet bezpieczną szkołką? Na jakiej podstawie głosi się takie oceny? Czy naukowców nie obowiązują rygory rzetelności interpretacyjnej procesów, które komentują dla społeczeństwa?

Brytyjski system szkolny jako kryterium porównawcze dla polityki oświatowej MEN

Ministrowie edukacji w Polsce w latach 2007–2014 chętnie posługiwali się w swojej argumentacji na rzecz potrzeby natychmiastowego obniżenia wieku obowiązku szkolnego do co najmniej 6 roku życia między innymi rozwiązaniem, jakie ma rzekomo miejsce w systemie edukacyjnym Wielkiej Brytanii. To na tej podstawie przypisali polskiemu szkolnictwu „opóźnienie” wieku rozpoczęcia edukacji wczesnoszkolnej, skoro w Anglii dzieci rozpoczynają edukację szkolną już w 5 roku życia¹⁷. Taki jednak argument miał tylko i wyłącznie propagandowy charakter, gdyż wskazując na bardzo niski próg wiekowy rozpoczynania obowiązku szkolnego w np. w Zjednoczonym Królestwie, politycy mieli świadomość niewiedzy społeczeństwa na temat powyższego stanu rzeczy i istniejących rozwiązań systemowych. Tymczasem proces przenoszenia edukacji także przedszkolnej do szkół rozpoczął się w Wielkiej Brytanii już pod koniec XIX w. i jest do dnia dzisiejszego sukcesywnie doskonalony.

Usprawnianie reformy ustrojowej w szkolnictwie brytyjskim dla najmłodszych rozpoczęło się jeszcze przed I wojną światową w 1880 r. tak zwanym Akcie Mundella, a poszerzonym w kolejnym Akcie Edukacyjnym Balfoura-Moranta z 1899 r. Od tej pory już tylko wydłużano czas trwania

¹⁷ Wyjaśnienie resortowego instytutu: Po co posyłamy sześciolatki do szkoły. Warto podkreślić, że sześciolatki (lub młodsze dzieci) idą do pierwszej klasy w 22 krajach Unii Europejskiej. Do szkół sześciolatki idą w Austrii, Belgii, Niemczech, Czechach, Danii, Francji, Hiszpanii, Irlandii, Luksemburgu, Portugalii, Rumunii, na Słowacji, Słowenii, na Węgrzech oraz we Włoszech. Na Cyprze, w Grecji, Holandii i Wielkiej Brytanii do szkół trafiają pięciolatki. W tej decyzji Polska nie jest więc odosobniona, <http://www.ive.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/197-zla-interpretacja-wynikow-analiz-ibe-nie-może-podwazac-reformy>, (dostęp: 14.06.2013).

obowiązku szkolnego, który był najpierw do 14, potem 16, a od 2015 r. ma być do 18 roku życia. Ustawą *Education Act of 1936* przyjęto powszechne rozpoczynanie obowiązku szkolnego dzieci od 5 roku życia. Ma ona zatem długie tradycje i była sukcesywnie wdrażana w życie, po uprzednich raportach badawczych ekspertów w zakresie polityki reform oświatowych. Niezwykle ważnym elementem wprowadzania każdej reformy szkolnej czy doskonalenia ustroju szkolnego było i jest w tym kraju kształtowanie opinii publicznej o potrzebie kształcenia przedszkolnego i elementarnego w odpowiednich warunkach. Każdą zmianę oświatową w Zjednoczonym Królestwie Narodów poprzedzała poważna debata publiczna ze światem nauki i polityki.

Jak więc porównywać polską edukację z brytyjską, skoro radykalnie różnią się nie tylko nasze kultury, tradycje, ale i ustrój polityczny oraz stan rozwoju gospodarczego kraju? Czy rzeczywiście wystarczy kierować się jedynie faktem, że w Wielkiej Brytanii dzieci uczęszczają do szkół od 5 roku życia i z tego tylko powodu twierdzić, że nasze dzieci nie mają szans w rywalizacji z uczniami tego państwa należącego do Unii Europejskiej? Po co uruchamiano propagandową, a jakże sprzeczną z faktami, zmianę w polskim szkolnictwie, skoro dalece różni się ona z tą, jaką zaczęli Brytyjczycy prawie 80 lat temu? Nie wszystko w kształceniu wczesnoszkolnym było pozytywnie oceniane przez ekspertów. Już w latach 30. XX w. krytykowano wprowadzoną do szkół publicznych wewnętrzną klasyfikację uczniów na trzy kategorie: A – bardzo zdolni (*bright children*), B – przeciętni (*average*) i C – opóźnieni (*retarded*), gdyż prowadziła ona do coraz silniejszej rywalizacji między uczniami kosztem wyrównywania ich szans edukacyjnych. Od osiągniętego poziomu sukcesów szkolnych zależy przecież dalsza ścieżka kształcenia młodych pokoleń.

Karol Kotłowski pisząc kilkadziesiąt lat temu rozprawę o szkolnictwie angielskim po drugiej wojnie światowej¹⁸ ostrzegał polskiego czytelnika i władze oświatowe przed automatycznym przejmowaniem zagranicznych rozwiązań ustrojowych czy programowo-metodycznych obcych systemów szkolnych. Jako komparatysta zdawał sobie sprawę z tego, że obserwatorzy zjawisk zachodzących w innym kraju w interesującej ich dziedzinie mimo woli dokonują konfrontacji różnych faktów i idei z analogicznymi w kraju na zasadzie dychotomii: „oni–my”, „u nas–u nich”, „dlaczego u nich tak, a u nas inaczej?”¹⁹. Jeśli jednak władze polityczne naszego kraju, zachwycone parcjalnymi rozwiązaniami edukacyjnymi czy systemowymi w oświacie w różnych krajach, zamierzają je kopiować przez

¹⁸ K. Kotłowski, *Szkola angielska po drugiej wojnie światowej*, Warszawa 1960.

¹⁹ Tamże, s. 7.

nadanie im jedynie prawnej zgodności z Konstytucją III RP i ustawami zasadniczymi z pominięciem zarazem wielu, często nieznanych jej czynników, to narażają projektowaną zmianę na wcześniejszą lub nieco odroczoną w czasie i skutkach klęskę.

Naukowcy powinni zatem sięgać do pedagogiki porównawczej i do historii powszechnej oświaty, by przypomnieć tym, którzy nie pamiętają lub poinformować ignorantów w strukturach władzy o tym, od kiedy, dlaczego i w jakich warunkach w Anglii dzieci uczęszczają do szkół już od 5. roku. Może wówczas nie atakowałiby krytycznej opinii Doroty Klus-Stańskiej z Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN jako rzekomo konserwatywnej, nienowoczesnej i szkodliwej. Jej krytyka projektu nowelizacji ustawy obniżającej wiek szkolny do 6. roku życia nie dotyczyła przecież kwestii granicy wieku tylko sposobu podejmowania w kraju decyzji w warunkach całkowitego nieprzygotowania środowisk szkolnych do ich realizacji.

Trzeba wiedzieć, a nie demagogicznie głosić nieprawdę, że obowiązek szkolny wprowadzono w Anglii dla dzieci w wieku 5 lat, ale z założeniem ustawowym, że szkoła pomiędzy piątym i siódmym rokiem życia nazywa się *Infant Schools*, co tłumaczy się jako szkoła dla małego dziecka, w której edukacja ma charakter jedynie przygotowujący je do kształcenia początkowego obowiązującego od 7. do 11. roku życia, a więc do czteroletniej szkoły podstawowej. Tym samym rząd Jej Królewskiej Mości zdecydował, że edukacja wczesnoszkolna jest ... sześciolatnia, a przy tym podzielona na dwa etapy. Pierwszy etap edukacji „szkolnej” rozpoczynają dzieci pięcioletnie w dwuletniej „szkole małego dziecka” (*infant schools*, a w niektórych regionach *first schools*). Ten etap edukacji dzieci 5–7-letnich jest szkołą o charakterze przejściowym pomiędzy żłobkiem/przedszkolem i szkołą właściwą (*primary school*), która na drugim etapie trwa cztery lata²⁰.

Po II wojnie światowej pojawiły się różne formy realizacji obowiązku szkolnego małych dzieci, gromadząc je np. od 2. do 7. roku życia w równoległym typie szkoły (*Two to Seven Nursery Schools*), która łączyła wychowanie przedszkolne z edukacją przysposabiającą uczniów do szkoły właściwej lub umożliwiając im realizację obowiązku szkolnego w tzw. klasach opiekuńczych (*nursery classes*), jakie były tworzone w szkołach edukacji początkowej (*infant schools*). Celem tego pierwszego rozwiązania było (...) zaoszczędzenie dziecku różnych przykrości w związku z prze-

²⁰ Por. K. Kotłowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, Warszawa 1960; Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji*, Warszawa 1946; P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, przeł. Władysław Gumpłowicz, uzupełnił wizytator Jan Hellmann, Warszawa–Łódź 1927; J. Konopnicki, *Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.

chodzeniem do nowego zakładu wychowawczego. Połączone w ten sposób zakłady należy odróżniać od (...) klas opiekuńczych, ponieważ w przeciwieństwie do tamtych mają własny plan i organizację²¹. Te drugie struktury edukacyjne pojawiały się już z początkiem lat 30. XX w. na skutek wielkiego kryzysu gospodarczego, w wyniku niemożności organizowania dzieciom odrębnych oddziałów (zakładów) tylko dla 5–7 latków.

W 1936 r. ustalono, że klasy dla dzieci 5–7-letnich musiały być rozmieszczane w osobnych budynkach, a nie razem z klasami początkowymi (*juniors*) dla dzieci w 7–11 r.ż. w szkołach podstawowych. Po II wojnie światowej stwierdzono, że warunkiem koniecznym skutecznej nauki na tym *de facto* przedszkolnym etapie szkolnej edukacji musi być zapewnienie dzieciom w szkołach nie tylko odpowiednich warunków przestrzennych, ale i m.in. codziennie jednego ciepłego posiłku. Każda szkoła mogła uczyć według własnego programu oraz własnego planu lekcyjnego, zaś jedynym sprawdzianem jej efektywności były państwowe egzaminy. W przepisach prawa określających rolę programów szkolnych nie precyzowano programu kształcenia, nie wymieniano wiadomości do opanowania przez uczniów, ale określano program oddziaływania pedagogicznego, który akcentował dziecko, jego zamiłowania i sposób bycia, jego pragnienia i możliwości rozwojowe.

Jak pisze w swojej porównawczej rozprawie na temat roli reform szkolnictwa w Anglii w I połowie XX w. Żanna Kormanowa: „Nie chodzi tu o przekaz kulturalny, ale raczej o model człowieka i obywatela, o model Anglika, do którego ukształtowania szkoła zmierzać winna. Chodzi o całą osobowość ucznia, o jego zdrowie fizyczne i psychiczne, o wolę i charakter bardziej jeszcze niż o kulturę intelektualną. Kładąc cele szkoły początkowej ustawa żąda, by dziecko znalazło tu: zdrowe życie (powietrze, światło, żywność, odzież, ewentualnie wypoczynek); kulturę języka ojczystego (sztukę czytania, śpiewu, głośnego czytania, recytacji, dramatyzacji, opowiadania ustnego); kulturę estetyczną (prace ręczne, rysunek, malarstwo, muzykę, pismo, poezję); elementy kultury naukowej (arytmetykę, przyrodę – rośliny i zwierzęta, dni i pory roku, pewne zjawiska fizyczne; opowiadania geograficzne i historyczne). Szkoła początkowa nastawiona na kształcenie pełnej osobowości ucznia hołduje raczej idei jednego nauczyciela–wychowawcy i nauczania łącznego, globalnego”²².

Jedne szkoły dla 5–7-latków były lepiej wyposażone, a nawet luksusowo urządzone, a inne, w biedniejszych regionach, były skromnie wy-

²¹ K. Kottowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 49.

²² Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji*, dz. cyt., 1946, s. 57.

²³ K. Kottowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 46.

posażane, a nawet zdarzało się, że były w nich przeładowane klasy. Potwierdza ten stan rzeczy K. Kotłowski: „Architektura nowoczesnych budynków «infant schools» niewiele różni się od architektury (...) żłobków: te same pełne światła i powietrza sale i korytarze, oszklone werandy, sypialnie z rozsuwanymi ścianami, bezpieczne schody, luksusowe umywalnie o nieskazitelnie białych umywalkach, niklowanych kranach i błyszczących od czystości podłogach; wszędzie fajans i majolika. W miarę możliwości zakłady te umieszcza się na wolnej, niezabudowanej przestrzeni, gdzie łatwo urządzić boiska sportowe, ogródki i zieleńce, nie zawsze jest to jednak możliwe, zwłaszcza w dużych miastach”²³. W szkołach brytyjskich uczniowie są oceniani według czynów i możliwości realnych uczenia się, a nie według pozorów popartych chociażby przez świadectwo i dokumenty. Obecnie, na etapie dwustopniowego cyklu wczesnoszkolnego kształcenia w *infant schools*, który sprowadza się do tzw. poziomu KS1 (*key stages*) dla dzieci 5–7-letnich i szkoły podstawowej (*primary schools*) – KS2 (*key stages*) dla uczniów od 7. do 11. roku życia, nie stosuje się żadnych stopni czy selektywnych ocen. Wprowadzono bowiem ocenę opisową, dzisiaj znaną nam jako pisemna charakterystyka dziecka ze zwróceniem w niej uwagi na mocne strony jego osobowości wraz ze wskazaniem na problemy, które należy rozwiązywać w czasie kolejnego etapu edukacji.

Warto zatem zatroszczyć się o wiedzę na temat tego, od kiedy, jak i dla czego mielibyśmy dzisiaj podziwiać Anglików za zorganizowanie obowiązkowej edukacji już od 5. roku życia dzieci. Jeśli ktoś nie dowierza historykom i twierdzi, że obecne rozwiązanie ustrojowe jest wynikiem zmian końca lat 80. XX w., to się myli. Niech zajrzy do rozpraw współczesnych komparatystów także tego poziomu edukacji w szkołach brytyjskich, jak np. do najnowszej książki Hanny Pac Meijer, która w całości poświęcona jest brytyjskiemu systemowi edukacji dzieci do lat 7²⁴. Autorka potwierdza w swoich analizach, że przebudowa systemu kształcenia w Wielkiej Brytanii rozpoczęta tuż po zakończeniu pierwszej wojny światowej, dzisiaj, w nowych warunkach została jedynie wzbogacona o dodatkowe instrumenty społecznej i państwowej kontroli, ale co do jej organizacji i pedagogicznych przesłanek niewiele się od tamtego czasu zmieniła. Dla dzieci 5–7-letnich nie ma klasycznej edukacji szkolnej, jak to usiłuje się bezmyślnie czynić w Polsce, ale ma miejsce zintegrowana forma kształcenia. Jest ona oparta „(...) na zabawie, działaniach praktycznych i użytecznych, stwarzaniu okazji do wchodzenia w role znanych bohaterów,

²³ K. Kotłowski, *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, dz. cyt., s. 46.

²⁴ H. Pac Meijer, *Brytyjski system edukacji dzieci do lat 7 – znaczenie reformy z 1988 roku*, Warszawa 2012.

członków dyskusji, różnych profesjonalistów. Przebiega w sposób zintegrowany, a układ zadań dydaktycznych jest niezależny od układu treści podstawy programowej. (...) Zajęcia szkolne nie podlegają podziałowi na jednostki lekcyjne, a od uczniów nie wymaga się statycznej pracy w ławkach szkolnych”²⁵. W Polsce zaś lokuje się sześciolatków w szkołach podstawowych, w wielu przypadkach w strukturze klas łączonych z siedmiolatkami i w budynkach zespołów szkolnych (szkoła podstawowa i gimnazjum), żeby tylko było taniej dla organu prowadzącego.

W istocie, kierunek przyjętego kształcenia wczesnoszkolnego zależy także od tego, jakiej orientacji politycznej i ideologicznej jest minister edukacji. Jeszcze tak niedawno premier Wielkiej Brytanii Tony Blair w ramach Programu „Troska o każde dziecko” (*Children’s Plan*)²⁶ apelował o wykorzystywanie każdej możliwości do zwiększenia efektywności kształcenia. Jak mówił w styczniu 2008 r.: „Na pierwszym miejscu powinniśmy stawiać potrzeby konsumentów, klientów edukacji, a więc uczniów, a nie nauczycieli. Uczmy się od tych, którzy są na pierwszej linii, którzy zajmują się daną problematyką. Nie służmy tylko systemowi, ale i krytkujmy go. Wspierajmy pracowników służb państwowych, którzy nie boją się ryzykować i podejmować trudne wyzwania. Eksperymentujmy i twórzmy innowacje. Pieniądze są istotne, ale nie może chodzić tylko o nie. Musimy rozbić bariery między sektorem państwowym, biznesowym a społecznym, pozarządowym. Służba publiczna nie jest pomnikiem, który stawiamy po to, żeby go potem podziwiać”²⁷. Premierowi zależało na stworzeniu dzięki edukacji wszystkim dzieciom warunków do szczęścia, zdrowia i wykształcenia. Szkołę postrzegał jako centrum lokalnej wspólnoty, która będzie się troszczyć o właściwe relacje między rodzicami, nauczycielami, sektorem usług zdrowotnych, pomocą socjalną, policją i innymi służbami wspomagającymi najmłodszych. Dla potrzeb reformowania edukacji wczesnoszkolnej i opieki nad dziećmi rząd brytyjski opublikował w 2004 r. odpowiednią strategię a Parlament przyjął Ustawę o Opiece nad Dziećmi w 2006 r., która stała się podstawą dla pierwszego etapu przygotowawczego do właściwej edukacji małych dzieci (*Early Year Foundation Stage, EYFS*)²⁸.

Obecny szef tego resortu w Anglii – Michael Gove, który reprezentuje partię konserwatywną, postanowił powrócić do modelu tradycyjnej edukacji, odchodząc od progresywistycznej, a dotychczas silnie zoriento-

²⁵ Tamże, s. 125.

²⁶ *Children’s Plan* 2007, https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Childrens_Plan_Summary.pdf, (dostęp: 23.07.2013).

²⁷ V. Ježková, D. Dvůrák, Ch. Chapman, *Školní vzdělávání ve Velké Británii*, Praha 2010, s. 195.

²⁸ *Early Years Foundation Stage (EYFS) Pack* May 2008, <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-00261-2008>, (dostęp: 23.07.2013).

wanej na dziecko. W debacie publicznej drugiej dekady XXI w. padają takie argumenty, jak te, że: „(...) całe generacje dzieci nauczone zgodnie z zaleceniami tzw. pedagogiki progresywistycznej opanowały umiejętności empatii zamiast zasobu wiedzy. (...) najlepszym sposobem trenowania umysłu jest zapamiętywanie wszystkich królów i królowych angielskich, czytanie wielkich dzieł literatury i pamięciowe wykonywanie operacji matematycznych”²⁹. Na skutek krytyki niskich wyników w międzynarodowych badaniach porównawczych osiągnięć szkolnych (PISA), pojawiła się zatem w polityce oświatowej Zjednoczonego Królestwa tendencja odwrótu od realizacji edukacji o charakterze liberalnym, pajdcentrycznym na rzecz powrotu do realizacji procesu kształcenia w szkole podstawowej w ramach odrębnych przedmiotów jedynie z elementami ścieżek międzyprzedmiotowych. Nie zostanie jednak z tego powodu podwyższony próg wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego.

Schemat 1. Mapa implementacji reform

Odwaga reformowania	A Polemiki bez realnego wpływu	B Transformacja	Skuteczność implementacji
	C Status quo	D Lepsze wyniki	
	Jakość wdrożenia zmiany		

Źródło: M. Barber, *An Instruction to Deliver*, London: Politico's 2007, s. 8; za: V. Ježková, D. Dvořák, Ch. Chapman, *Školní vzdělávání ve Velké Británii*, Praha 2010, s. 190.

Tak więc polska akcja „Ratuj Maluchy” i „Chcę mieć wybór” mają głęboko psychopedagogiczny sens, niezależnie od naturalnego prawa rodziców jako pierwszych wychowawców własnych dzieci do tego, by nie krzywdziły ich instytucjonalne działania polityki MEN. Powinniśmy systematycznie analizować dyskurs publiczny w Polsce w zakresie skutków obniżenia wieku obowiązku szkolnego dzieci. Do analiz można wyko-

rzystać mapę implementacji reform edukacyjnych (Schemat 1), jaką opracował Michael Barber z Partii Pracy w Wielkiej Brytanii, która pozwala na refleksję na temat przyczyn społecznego oporu wobec projektowanej i wdrażanej zmiany strukturalnej także w Polsce. Z jednej strony możemy bowiem odczytać szanse, jakie wiązały i wiążą się z wspomnianą tu zmianą, a z drugiej strony dostrzec postępującą wraz z nią erozję wartości w sektorze publicznym i profesjonalnym.

Nie można wdrażać obniżenia wieku obowiązku szkolnego w sytuacji, gdy objęcie edukacją szkolną małych dzieci, nawet w wieku 4 lat, wymaga klarownego wyjaśnienia społeczeństwu, a przede wszystkim rodzicom, że istotą takiej zmiany jest przeniesienie wychowania przedszkolnego do budynków szkolnych. Można jednak ten proces realizować w infrastrukturze przedszkolnej tak, jak mieliśmy z tym do czynienia zanim ministrowie PO postanowili wprowadzić toksyczne zmiany do polskiej oświaty. Szkoda, że nie doczytali w rozprawach poświęconych reformom edukacyjnym w Wielkiej Brytanii, z której tak wiele rozwiązań usiłuje się przenieść do Polski: „Żaden system szkolny nie może bezkarnie zaniedbać zasadniczych cech narodowych, albo robić im na przekór”³⁰. Dlaczego polscy ministrowie edukacji czynią własnemu narodowi na przekór, a w dodatku w sposób sprzeczny z naukową wiedzą o kształceniu wczesnoszkolnym?

Bibliografia

Christ M., „*Doniesienie z pola walki*” – *doświadczenia z diagnozowania gotowości szkolnej dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, „Impuls”, Kraków 2011.

Grabek A., *Przedszkolne litery na cenzurowanym*, <http://www.rp.pl/artykul/19,968719-Przedszkolne-litera-na-cenzurowanym.html>, (dostęp: 11.01.2013).

http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/EE_szesciolatki_okok.pdf, (dostęp: 9.12.2014).

http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/EE_szesciolatki_okok.pdf, (dostęp: 9.12.2014).

<http://www.ibe.edu.pl/pl/media-prasa/aktualnosci-prasowe/197-zla-interpretacja-wynikow-analiz-ibe-nie-moze-podwazac-reformy>, (dostęp: 14.06.2013).

³⁰ P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, dz. cyt., s. 9.

Kaczan R., Rycielski P., *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań? Umiejętności matematyczne. Czytanie. Pisanie. Opinie rodziców o dzieciach i placówkach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Konopnicki J., *Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1964.

Kormanowa Ż., *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji*, PZWS, Warszawa 1946.

Kotłowski K., *Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej*, PZWS, Warszawa 1960.

Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja*, PWN, Warszawa 2014.

Program grup przedszkolnych, <http://www.przedszkole1.rabka.pl/index.php/grupa-ekoludki>, (dostęp: 9.12.2014).

Sandiford P., (przeł.) W. Gumpłowicz, (uzupełnił wizytator) J. Hellman, *Szkolnictwo angielskie*, Wyd. „Nasza Księgarnia”, Warszawa–Łódź 1927.

Swianiewicz P. (red.), *Edukacja przedszkolna*, Wyd. ICM, Warszawa 2012.

Swianiewicz P., Krukowska J., Lackowska-Madurowicz M., *Polityka samorządów gminnych wobec edukacji przedszkolnej*, ORE, Warszawa 2012.

Szewczuk K., *Gotowość szkolna dzieci 5- i 6-letnich w zakresie kompetencji matematycznych – analiza porównawcza*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 33(2014)3.

Trzy pytania do prof. Anny Brzezińskiej, http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/index.php?option=com_content&view=article&id=609, (dostęp: 14.06.2013).

Streszczenie

Przedmiotem analizy jest upolitycznienie w polskim systemie szkolnym wieku obowiązku szkolnego w ramach wdrażanej przez ministerstwo edukacji od 2009 r. zmiany ustrojowej. Odpowiadam na pytanie, czy rzeczywiście sześciolatki są do tej zmiany gotowe, dojrzałe? Czy poradzą sobie w szkole, która konstruuje proces uczenia się w sposób już radykalnie odmienny od przedszkolnego? Problem nie sprowadza się bowiem do dojrzałości psychofizycznej, ale do dojrzałości instytucjonalnej i obowiązującego curriculum. Argumentacja władz edukacyjnych nie ma nic wspólnego z naukową, gdyż nie o wspieranie rozwoju dzieci chodziło w tej zmianie, ale o jak najwcześniejsze wypchnięcie absolwentów obowiązkowego szkolnictwa na rynek pracy. Wykazuję, jak powoływanie się przez władze na brytyjskie rozwiązania w tym zakresie służy jedynie manipulacji politycznej.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, obowiązek szkolny, dojrzałość szkolna, polityka oświatowa, manipulacja polityczna.

School Readiness in Case of Six-Year-Old Students as a Market Instrument of Educational Policy

Summary

The analysis is based on the politicization of the age of compulsory school since 2009 in Poland. It was implemented in the framework of state system change by the Ministry of Education. In my work I answer the question whether six years old children are ready for this change and mature enough? Can they cope in schools, which lead the learning process in a way that is radically different from the pre-school education? The problem is not related only with the psychophysical maturity, but the maturity of the existing institutions and curriculum. Education authorities presents different point of view to scientific approach, due to the fact that the main aim of this educational change was movement of compulsory education graduates into labor market as early as possible. It was not related with support of children's development. I claim that quoting the British authorities solutions, by educational political authorities from our country, only serves to political manipulation.

Keywords: pre-school education, compulsory education, school maturity, education policy, political manipulation.

Adres do korespondencji:

Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

e-mail: boguslawsliverski@gmail.com

Krzysztof Biel

Akademia Ignatianum w Krakowie

Rozwój agresji u dzieci i oddziaływania profilaktyczne w rodzinie

The Development of Aggression
in Children and the Impact
of Prevention in the Family

Wprowadzenie

Jednym z charakterystycznych zjawisk w życiu człowieka jest obecność zachowań agresywnych obserwowanych w różnych sferach jego funkcjonowania. Przejawy agresji można dostrzec już od najwcześniejszych lat dziecięcych. Tupanie, szarpanie, niszczenie przedmiotów czy spazmatyczny płacz lub napinanie mięśni stanowią wczesne oznaki reakcji gniewnych, które leżą u podstaw zachowań agresywnych dzieci.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje ponad 200 różnych definicji agresji, które akcentują odmienne czynniki i kryteria. Pierwszy nurt, wyznaczony przez filozofów, jak T. Hobbes czy W. James, psychoanalizę Z. Freuda oraz etnologów, jak K. Lorentz, postrzegał agresję, jako uwarunkowaną biologicznie, jako instynkt, zachowanie wrodzone. Drugi kierunek, wyznaczony przez filozofów, jak H. Rousseau, J. Locke, skłaniał się do akcentowania kryteriów społecznych i kulturowych. Dominującą pozycję zajmuje tu teoria społecznego uczenia się agresji W. Bandury. W ostatnich latach, wraz z rozwojem psychologii poznawczej, podkreśla się również konieczność uwzględniania kryterium intencji. Definicja agresji obejmuje zarówno działanie, jak i myśli czy agresywne życzenia, a także brak działania (np. nieudzielenie pomocy). Ponadto nurt psychologii poznawczej wskazuje na istnienie schematów poznawczych, tzw. skryp-

tów, kształtowanych w dzieciństwie, w toku złożonych procesów socjalizacyjnych. Jak zauważa B. Urban, skrypty „zawierają przekonania o skuteczności agresji, usprawiedliwiają jej stosowanie i stanowią źródło motywacji do zachowania agresywnego w różnych sytuacjach interpersonalnych”¹. Wykształcone skrypty decydują o przetwarzaniu informacji społecznych w określonych sytuacjach. Osoby agresywne przejawiają specyficzne interpretacje zachowań i intencji innych osób, przypisując im wrogie intencje i wyzwalając gotowość do reakcji agresywnej.

Mówiąc o agresji, myślimy głównie o czynności lub zamierzeniu, intencji wyrządzenia szkody, spowodowania krzywdy lub cierpienia innego człowieka. W tym rozumieniu agresja jest procesem, czynnością. Dla dopełnienia obrazu używanych pojęć i definicji należy jeszcze wskazać na agresywność, która jest cechą osobowości. D. Wójcik określa agresywność jako „stałą właściwość człowieka, nabytą i utrwaloną w procesie jej rozwoju, na podstawie uczenia się społecznego, a polegającą na częstych, nieadekwatnych do bodźca, reakcjach agresywnych o znacznym nasileniu, występujących w stosunku do szerokiego zakresu obiektów społecznych. Ponadto występuje często nieumiejętność kontrolowania reakcji, a także wyraźne odczuwanie i przejawianie postawy wrogości wobec otoczenia”².

Podstawowymi kryteriami pozwalającymi klasyfikować jednostkę jako agresywną są:

1. Wysoka częstotliwość oraz pokaźna liczba zachowań agresywnych;
2. Duża intensywność a jednocześnie nieadekwatność reakcji agresywnych w stosunku do działającego bodźca;
3. Nieumiejętne kontrolowanie reakcji agresywnych – brak kontroli lub nadmierna kontrola;
4. Permanentna wrogość w stosunku do innych ludzi³.

Agresja jako cecha, a więc skłonność do zachowań agresywnych traktowana jest jako jeden z najbardziej trwałych elementów osobowości. Niektórzy badacze uważają, że stałość agresji jest nawet większa niż inteligencji. Niekontrolowanie zachowań agresywnych, brak wykształconych mechanizmów radzenia sobie z gniewem i stresem może skutkować rozwojem jednostki w kierunku niedostosowania społecznego, a w szczególnych przypadkach również przestępczości.

Skoro przyjmuje się, że agresja, przynajmniej w części, jest wrodzona i może być wzmacniana lub wygaszana w procesie socjalizacji, należy

¹ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 24–25. Zob. także J. Surzykiewicz, *Społeczno-poznawczy wymiar agresji: przegląd teoretyczno-badawczy*, [w:] *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, red. A. Rejzner, Warszawa 2011, s. 17.

² D. Wójcik, *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1997, s. 10.

³ Por. J.M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000, s. 19–20.

podjąć wszelkie środki w celu oduczenia dzieci zachowań agresywnych już od najwcześniejszych lat życia. Niniejszy artykuł ma na celu prezentację rozwoju agresji u dzieci najmłodszych, wskazanie na rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci oraz dostarczenie wskazówek dla skutecznej profilaktyki zachowań agresywnych u dzieci w środowisku rodzinnym.

Rozwój agresji w ciągu życia

Przejawy zachowań agresywnych młodzieży i dorosłych, o których informacje docierają do społeczeństwa ze środków masowego przekazu, powodują mylne przekonanie o tym, że najwyższy poziom nasilenia agresji przypada na okres adolescencji i wczesnej dorosłości. Tymczasem wysoki poziom agresji widoczny jest już u dzieci w drugim roku życia. Najnowsze trendy badawcze akcentują konieczność badań retrospektywnych, mających na celu zdefiniowanie początkowego momentu zachowań agresywnych i procesu rozwoju agresji u dzieci poniżej wieku przedszkolnego. Badania zespołu kanadyjskich naukowców pod kierunkiem R. Tremblaya dowodzą, że już w pierwszych dwóch–trzech latach życia dziecka można zaobserwować wysoki poziom nasilenia agresji fizycznej⁴. Prowadzi to do wniosku, że zachowania agresywne odznaczają się uprzedniością w stosunku do zachowań prospołecznych i większość dzieci uczy się hamować agresję fizyczną w wyniku socjalizacji i rozwoju czynności mózgowych.

Gdy chodzi o poziom nasilenia agresji u dzieci stwierdzono, że u dwu- i trzylatków jest on znacznie wyższy niż u dzieci rocznych. Wzrost agresji widoczny jest od drugiego roku życia i osiąga swoje apogeum około 30 miesiąca życia (2.5 roku) przy czym poziom agresji fizycznej u chłopców jest wyższy niż u dziewcząt. Od tego okresu zaznacza się spadek nasilenia agresji fizycznej, który jest najbardziej wyraźny około czwartego roku życia.

Wzrost poziomu agresji u dzieci począwszy od drugiego roku życia tłumaczy się rozwojem poczucia ich autonomii. Wraz z nabywaniem nowych zdolności i wzrastającą samoświadomością dzieci uczą się nowych zachowań, które czasami nie są akceptowane przez rodziców, co prowadzi do stosowania ograniczeń i zakazów. Konflikt między dzieckiem eksplorującym otoczenie a rodzicami stosującymi represyjne techniki wychowawcze może skutkować wzrostem agresji fizycznej.

Natomiast dostrzegalny spadek zachowań agresywnych od trzeciego roku życia wiąże się z rozwojem moralnym dziecka i jego socjalizacją. We wczesnym dzieciństwie większość dzieci zaczyna internalizować re-

⁴ R.E. Trembay, D.S. Nagin, J.R. Seguin, M. Zoccolillo, P.D. Zelazo, M. Boivin, D. Perusse, C. Japel, *Physical aggression during early childhood. Trajectories and predictors*, „Pediatrics” 114(2004)1, s. 47–48.

guły i wartości, uczy się kontrolować swoje zachowanie i radzić sobie z gniewem oraz rozwija empatię. W efekcie dzieci uczą się reagować w sposób społecznie akceptowany. Obniżenie poziomu agresji fizycznej wiąże się także z rozwojem zdolności językowych dziecka. Zdolność do werbalnego wyrażania swoich potrzeb i pragnień redukuje frustrację związaną z poczuciem niezrozumienia. Rozwój mowy u dziewcząt jest wyższy niż u chłopców w tym samym wieku, co prowadzi naukowców do konkluzji, że bardziej zaawansowane zdolności komunikacyjne dziewcząt skutkują niższym poziomem agresji fizycznej⁵.

W rozwoju agresji u dzieci można wyróżnić pewne fazy. I. Obuchowska identyfikuje cztery fazy rozwoju dziecięcej agresji:

1. Faza wstępna – w tym momencie rozpoczyna się odczuwanie przez dziecko frustracji i niezadowolenia w związku z nieprzyjemnymi bodźcami sensorycznymi. Może reagować silniej lub słabiej w zależności od temperamentu i odczucia krzywdy. Ta faza nazywana jest etapem zerowym, gdyż zachowania dzieci przyjmują formę złości nie będącą jeszcze agresją;

2. Faza preagresywnych zachowań – pojawiają się dwie formy zachowań preagresywnych: usuwanie przeszkód (nieuzasadnione i spontaniczne) oraz wybuchy złości; często dzieci będąc świadkami agresji dorosłych, otrzymują model agresji;

3. Faza prostych agresywnych zachowań – to pierwszy etap, w którym pojawia się intencja sprawiania przykrości innym, bez zdawania sobie sprawy z jej znaczenia czy wielkości, dzieci zaczynają korzystać z przemieszczania agresji (na przedmioty/osoby, którym mogą okazać złość) i z ciekawości poznawczej;

4. Faza zróżnicowania agresywnych zachowań – pojawia się i rozwija we wczesnym okresie szkolnym, zaczyna się dręczenie dzieci przez dzieci, konkurencja między uczniami, bójki uczniowskie; do tego obniża się wrażliwość na agresywność poprzez wszechobecność przemocy w mediach, wpływ na rozwój agresji w tej fazie ma także płęć⁶.

Wyróżnione fazy wskazują na stały rozwój zachowań agresywnych, które, zwłaszcza w późniejszym okresie, dotyczą niewielkiej grupy dzieci. Około szóstego roku poziom agresji się stabilizuje. Odstępujące od tego wzorca przypadki sygnalizują nieprawidłowy rozwój społeczno-moralny i emocjonalny, co może wskazywać na początki patologizacji osobowości i społeczne niedostosowanie typu eksternalizacyjnego⁷.

⁵ K. Biel, *Rozwój agresji u dzieci w kierunku niedostosowania społecznego*, [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. K. Biel i J. Kusztal, Kraków 2011, s. 82.

⁶ I. Obuchowska, *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2000, s. 16–26.

⁷ B. Urban, *Agresja i przemoc – wstępne refleksje*, [w:] *Agresja i przemoc w środowiskach i instytucjach*, red. B. Urban i P.P. Barczyk, Mysłówice 2014, s. 27.

Obniżanie się poziomu agresji fizycznej dzieci wiąże się ze zmianą rodzaju manifestowanej agresji. Prowadzone w ostatnich latach badania wskazują, że wraz z wiekiem dzieci ograniczają stosowanie agresji fizycznej, natomiast przejawiają więcej symptomów agresji relacyjnej, pośredniej czy społecznej (określenia często stosuje się zamiennie). Agresja społeczna jest bardziej wysublimowaną formą zachowania. Wyraża się przede wszystkim w wykorzystywaniu związków społecznych w celu wyrządzenia krzywdy. Nie spotykamy tu bezpośredniej konfrontacji, ale strategie werbalne (plotkowanie) i pozawerbalne (miny, gesty), które prowadzą najczęściej do wykluczania czy izolowania jednostek z grup koleżeńskich.

B.R. Galen i M.K. Underwood proponują następującą definicję agresji społecznej: „Agresja społeczna ma na celu spowodowanie uszczerbku na czymś poczuciu własnej wartości, statusie społecznym lub w obu tych sferach i może przybierać tak różne formy, jak odrzucenie werbalne, negatywną mimikę twarzy lub język ciała oraz bardziej pośrednie formy jak oszczerzanie plotki czy wykluczenie społeczne”⁸. Pierwsze przejawy agresji społecznej można zaobserwować już u dzieci trzyletnich, jednak ten typ agresji rozwija się szczególnie w okresie średniego dzieciństwa (6–12 lat), co wiąże się z rozwojem zdolności poznawczych i językowych.

Wyższe nasilenie agresji społecznej występuje znacznie częściej w populacji dziewcząt. L.S. Pagani i jej współpracownicy⁹ zdiagnozowali cztery odmienne trajektorie agresji społecznej dla dziewcząt i chłopców. W grupie o najwyższym poziomie agresji społecznej znalazło się 24,6% dziewcząt i 5,3% chłopców. Wynika to z ustalonych kulturowo różnic w społecznych oczekiwaniach dotyczących agresji. Funkcjonujące stereotypy kobiecości i kobiecej pasywności generują silniejszą dezaprobatę wobec dziewczęcej agresji i powodują ostrzejsze sankcje wobec nich. Zgodnie z tym założeniem agresja społeczna jest efektem powstrzymywania się przed stosowaniem agresji bezpośredniej. Dziewczęta, które zmuszane są do powstrzymywania się od agresji bezpośredniej, znajdują bardziej ukryty sposób reakcji na dysfunkcje pojawiające się w życiu rodzinnym.

Agresja fizyczna (właściwa dla początkowych lat życia) oraz agresja społeczna (rozwijająca się w wieku szkolnym) nie stanowią zwykle czyistych postaci. Nie można też jasno wskazać, że chłopcy posługują się tylko agresją fizyczną, a dziewczęta tylko społeczną. Najczęściej agresja występuje w postaci mieszanej, co prowadzi naukowców do przyjęcia

⁸ B.R. Galen, M.K. Underwood, *A developmental investigation of social aggression among children*, „Developmental Psychology” 33(1997)4, s. 589.

⁹ L.S. Pagani, C. Japel, T. Vaillancourt, R.E. Tremblay, *Links between middle-childhood trajectories of family dysfunction and indirect aggression*, „Journal of Interpersonal Violence” XX(2009), s. 12–14.

modelu heterotypicznej ciągłości agresji u dzieci. Należy tu jednak zauważyć, że u dzieci przejawiających wysoki poziom agresji fizycznej prawdopodobieństwo wystąpienia znacznego stopnia nasilenia agresji społecznej jest bardzo wysokie (93%), natomiast znacznie niższe jest prawdopodobieństwo odwrotnego warunkowania (42%)¹⁰.

Rodzinne uwarunkowania agresji u dzieci

W toku socjalizacji dziecko może wypracować mechanizmy kontrolowania agresji, które prowadzą do nawiązywania prospołecznych relacji interpersonalnych, bądź też rozwinąć wrodzone cechy agresywności w wyniku wzmacniania reakcji gniewnych, będących efektem oddziaływania najbliższego środowiska, a więc rodziny. Osobowościowe czynniki rozwoju agresji powinny być moderowane przez oddziaływanie środowiska rodzinnego, co prowadzi do ustabilizowania się nasilenia agresji w przedziale akceptowalnym przez społeczeństwo (około czwartego roku życia). Jednak w pewnych szczególnych sytuacjach niewydolność wychowawcza i dysfunkcja środowiska rodzinnego stanowi dodatkowy czynnik wyzwalający mechanizm agresji u dzieci. Rodzina jako pierwsze środowisko życiowe ma więc decydujący wpływ na rozwój zachowań prospołecznych bądź też antyspołecznych, spośród których najbardziej spektakularnymi postaciami zachowań są agresja i przestępczość.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele czynników ryzyka tkwiących w rodzinie. W zasadzie można pokusić się o stwierdzenie, że dysfunkcyjnej rodzinie można przypisać wszelkie cechy patologii i doszukać się nieprawidłowości w każdej sferze jej funkcjonowania. To, co wydaje się oczywiste, nie zawsze jest jednak potwierdzone w badaniach empirycznych. Dlatego należy dokonać szczegółowej analizy czynników mających największe znaczenie w generowaniu zachowań agresywnych u dzieci.

Badania naukowe wskazują na trzy najbardziej istotne grupy czynników mających związek z agresją u dzieci. Wymienić należy transmisję międzypokoleniową, style wychowawcze rodziców oraz konflikty pomiędzy rodzicami.

Gdy chodzi o międzypokoleniową transmisję zachowań agresywnych stwierdzono, że zachowania antyspołeczne dziewcząt przed ukończeniem szkoły średniej przekładały się na wyższy poziom agresji fizycznej ich potomstwa już od wczesnego dzieciństwa. Oznacza to, że transmisja międzypokoleniowa zachowań antyspołecznych rozpoczyna się już w okresie niemowlęctwa, gdy zaczyna się oddziaływanie niekorzystnych czynników występujących po stronie matki i wzmacnianych przez antyspołeczne

zachowanie ojca. P.C. Giordano zwraca uwagę dwa rodzaje międzypokoleniowej transmisji zachowań: bezpośrednią i pośrednią. Bezpośrednia polega na komunikowaniu jasnych i konkretnych informacji, emocji i pozytywnego stosunku do zachowań agresywnych. Pośrednia natomiast wiąże się z wyrażaniem opinii i własnych odczuć na temat niekoniecznie związany z agresją (np. negatywne wyrażanie się na temat nauczycieli), które negatywnie kształtują zachowania dziecka. Międzypokoleniowa transmisja zachowań agresywnych dokonuje się przy pomocy modelowania, a także bezpośredniej komunikacji z dzieckiem czy innym członkiem rodziny lub z poza rodziny¹¹.

Znaczącym predyktorem agresji fizycznej u dzieci było także wczesne macierzyństwo matek. Sugeruje to, że kobiety rodzące dzieci w bardzo młodym wieku nie potrafią nauczyć swoich dzieci regulacji agresji. Kombinacja obu czynników zwiększa ryzyko występowania wyższego poziomu agresji u dzieci aż o 10 razy¹². Ponadto występuje międzypokoleniowe narażenie na działanie różnorodnych czynników ryzyka (kolejne pokolenia mogą żyć w dysfunkcyjnych warunkach rodzinnych, w ubóstwie czy zdeprawowanym środowisku). Międzypokoleniowa transmisja agresji stanowi więc część szerszego kręgu deprywacji i zachowań antyspołecznych.

Drugą kategorię stanowią stosowane style i metody wychowawcze. Najważniejszymi wymiarami wychowania są nadzór lub monitorowanie dzieci, dyscyplina lub wzmocnianie rodzicielskie, ciepło lub chłód w relacjach emocjonalnych oraz zaangażowanie rodziców. Nadzór rodzicielski odnosi się do monitorowania zajęć dziecka i jest uważany za bardzo silny predyktor, podobnie jak surowa i punitywna dyscyplina stosowana przez rodziców wobec dziecka. Niewłaściwe praktyki rodzicielskie, odrzucenie dziecka i małe zaangażowanie rodziców w stosunku do dziecięcych zajęć stanowi ważny czynnik utrzymywania się wysokiego wskaźnika zachowań antyspołecznych dzieci.

Spośród czynników ryzyka o najwyższej mocy predyktywnej agresji surowa kontrola ze strony matki odgrywała najwyższą rolę i to w przypadku obu płci. W przypadku dziewcząt bardzo istotne znaczenie ma jakość relacji matka–dziecko. Niski poziom wrażliwości matek powoduje, że ich córki częściej demonstrować wyższy poziom agresji w szkole. Wskazuje to na wagę pozytywnego zaangażowania matki w relacjach z córkami i jest zbieżne z teorią przywiązania podkreślającą, że relacja matka–dziecko

¹¹ P.C. Giordano, *Legacies of crime. A follow-up of the children of highly delinquent girls and boys*, New York 2010, s. 128, 209.

¹² R. Tremblay i in., *Physical aggression during early childhood. Trajectories and predictors*, art. cyt., s. 48.

ko odgrywa ogromną rolę w rozwoju dziecięcych zdolności samoregulacyjnych i kontroli negatywnych uczuć¹³.

Od wielu lat wskazuje się na dwa rodzaje kontroli sprawowanej przez rodziców nad dziećmi: behawioralną i psychologiczną. Kontrola behawioralna odwołuje się do stosowania strategii dyscyplinarnych, systemu kar i nagród oraz superwizji w celu regulowania zachowaniem dziecka. Adekwatna i właściwa kontrola behawioralna sprzyja odpowiedniemu rozwojowi dziecka, podczas gdy niewystarczająca (zbyt słaba kontrola) lub nadmierna (stosowanie przemocy fizycznej) prowadzi do wykształcenia się zaburzeń zachowania, w tym agresji. Kontrola psychologiczna określana jest jako podstępne zachowanie, które hamuje lub przeszkadza w prawidłowym rozwoju dziecka poprzez manipulację i wykorzystywanie relacji rodzic–dziecko, nadmierne akcentowanie zależności afektywnej i krytycyzm, a także nadmierną kontrolę osobistą. Z uwagi na manipulacyjny i zbyt inwazyjny charakter kontrola psychologiczna jest postrzegana jako przeszkoda w prawidłowym rozwoju dzieci. Badania prowadzone przez belgijskich naukowców¹⁴ potwierdziły zależność między sprawowanym typem kontroli rodzicielskiej a formą zachowania agresywnego u dzieci (agresja fizyczna i społeczna). Analizując relację diadyczną między rodzicem a dzieckiem zauważono, że dzieci, których rodzice przejawiali wyższy poziom kontroli psychologicznej, częściej uciekały się do stosowania agresji relacyjnej (społecznej) niż do agresji fizycznej. Podobnie, sprawowanie zbyt surowej kontroli behawioralnej (kary fizyczne) prowadziło do wyższego poziomu agresji fizycznej u dzieci (ale nie relacyjnej). Potwierdza to znaczenie mechanizmów modelowania w generowaniu zachowań agresywnych.

W celu wykazania związku między praktykami rodzicielskimi a agresywnością dzieci należy odwołać się również do ustaleń, które w sposób rozbudowany przedstawił Gerald R. Patterson. Jego teoria oparta na „modelu przymusu” zakłada obserwację tego, jak rodzice i dzieci zmieniają w czasie swoje zachowanie. G.R. Patterson opisuje kilkuetapowy proces „treningu przymusu” dokonujący się w rodzinach agresywnych chłopców. Pierwszym etapem jest śladowe awersyjne wtargnięcie rodzica np. matka ruga dziecko, że nie odrabia lekcji. Drugi etap wiąże się z kontr-

¹³ S.B. Campbell, S. Spieker, N. Vandergrift, J. Belsky, M. Burchinal, *The NICHD Early Child Care Research Network, Predictors and sequelae of trajectories of physical aggression in school-age boys and girls*, „Development and Psychopathology” 22(2010), s. 147; T. Del Vecchio, S.G. O’Leary, *Antecedents of toddler aggression: Dysfunctional parenting in mother-toddler dyads*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 35(2006)2, s. 200.

¹⁴ S. Kuppens, H. Grietens, P. Onghena, D. Michiels, *Associations between parental control and children’s overt and relational aggression*, „British Journal of Developmental Psychology” 27(2009), s. 617–618.

atakiem ze strony dziecka poprzez klótnie, wrzask, lamentowanie, krzyki lub skarżenie się na dyrektywy rodzica. Kluczowy jest trzeci etap, który jest reakcją rodzica na zachowanie dziecka. Gdy rodzic nie wyegzekwuje swoich dyrektyw, dziecko czuje się nagrodzone za swoje zachowanie represyjne. Niebezpieczeństwo wynika z negatywnego wzmocnienia, które wskazuje, że zachowanie przymusowe jest funkcjonalne w danej sytuacji, ale prowadzi do dłuższego procesu niedostosowania. Na krótką metę reakcja represyjna (przymusowa) kończy konflikt, natomiast na dłuższą metę wzrasta prawdopodobieństwo zachowań represyjnych w sytuacji kolejnych konfliktów. Etap czwarty kończy kontratak dziecka, natomiast rodzic jest wzmocniony w wyniku jego wycofania. W ten sposób obie strony wzmacniają wzajemnie stosowanie taktyk represyjnych. To wzmocnienie zwiększa prawdopodobieństwo, że takie represyjne wymiany będą się powtarzać w przyszłości oraz się nasilać¹⁵.

G.R. Patterson i jego współpracownicy skonstruowali również model rozwoju zachowań antyspołecznych u dzieci, który jest wynikiem negatywnych interakcji między dziećmi a ich środowiskiem życiowym. Wyodróżnili oni cztery etapy: 1) podstawowy trening (opisany powyżej); 2) reakcja środowiska społecznego; 3) otoczenie dewiacyjne oraz kształcenie umiejętności antyspołecznych; 4) dojrzały socjopata. Rozwój antyspołecznych zachowań zapoczątkowany jest w środowisku rodzinnym (etap pierwszy), następnie jest kontynuowany w szkole w interakcjach z rówieśnikami (etap drugi) i w wyniku odrzucenia rówieśniczego prowadzi do afilacji z otoczeniem dewiacyjnym (etap trzeci). Ostatni etap wiąże się już z wejściem w dorosłe życie i niemożnością podejmowania ról społecznych¹⁶.

Istotnym faktorem w generowaniu zachowań agresywnych dzieci są również konflikty małżeńskie. Wpisują się one w szerszy problem komunikacji rodzinnej. Badania potwierdzają, że narażenie na konflikty rodzicielskie ma związek z agresją dzieci wobec swoich rówieśników. Istotne znaczenie ma tutaj zarówno płeć rodzica, jak i dziecka. Otóż zachowania agresywne ojca w stosunku do matki wpływają na podwyższony poziom gniewu, smutku i lęku u dziewczynek, ale nie u chłopców. Ponadto agresywne zachowanie ojca względem matki ma związek z agresją fizyczną dziewcząt w szkole.

Poszukując mechanizmów wyjaśniających związek konfliktów małżeńskich z agresją dzieci, trzeba zwrócić uwagę na model odmiennej reaktywności, według którego dziewczęta i chłopcy reagują inaczej na uczest-

¹⁵ K. Biel, *Przestępczość dzieci. Wczesne czynniki ryzyka i wskazówki dla skutecznej profilaktyki*, [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. K. Biel i J. Kusztal, Kraków 2011, s. 135–136.

¹⁶ S. Badora, *Rodzinne czynniki ryzyka zachowań agresywnych dzieci*, [w:] *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, red. T. Sakowicz, Kielce 2004, s. 152–153.

niczenie w konfliktach małżeńskich. Dla chłopców bardziej prawdopodobną reakcją będą zachowania eksternalizacyjne, natomiast dla dziewcząt agresja społeczna wobec rówieśników¹⁷.

Duże znacznie mają także strategie rozwiązywania konfliktów między rodzicami. Chodzi tu głównie o triangulację, czyli wciąganie dziecka w konflikty małżeńskie oraz unikanie konfrontacji (*stonewalling*). Szczególną rolę odgrywa zachowanie matki, która stosuje negatywne strategie rozwiązywania konfliktów małżeńskich. Ma to wpływ na występowanie agresji fizycznej i społecznej wobec rówieśników głównie w przypadku dziewcząt. Nie do końca ustalono związek negatywnych strategii rozwiązywania konfliktów przez ojca z agresją u chłopców. Badania takiej zależności dają niespójne rezultaty¹⁸.

Profilaktyka agresji dzieci w środowisku rodzinnym

Zachowania agresywne dzieci są w dużej mierze efektem interakcji zachodzących w środowisku rodzinnym, w którym dziecko spędza pierwsze lata swojego życia. Negatywne oddziaływania rodziców tworzą otoczenie wzmacniające potencjalny rozwój agresji dzieci w kierunku niedostosowania społecznego. Istnieje więc potrzeba kreowania efektywnych oddziaływań profilaktycznych, które wspomogą przede wszystkim rodziców w prawidłowym wychowaniu dzieci oraz działań mających na celu wzmocnienie samych dzieci w prawidłowym rozwoju osobowości wolnej od zaburzeń zachowania.

W literaturze przedmiotu wymienia się cztery okresy rozwojowe, które mogą służyć jako punkt odniesienia dla interwencji profilaktycznych¹⁹:

- okres prenatalny i perinatalny (od momentu poczęcia do drugiego miesiąca życia). Interwencje w tym okresie powinny oferować wsparcie dla rodziców w czasie ciąży: zachęcanie do powstrzymania się od używania alkoholu, papierosów czy narkotyków oraz pomoc w przygotowaniu się do efektywnego rodzicielstwa. Oddziaływania na rodziców (np. wizyty domowe) stają się pierwszym typem działań profilaktycznych.

- okres przedszkolny (do pięciu lat). Oddziaływanie powinno być skierowane na wzmacnianie rodziców poprzez informację i programy promujące zdrowy styl życia, pozytywne praktyki rodzicielskie, adekwatną komunikację w rodzinie, a także wsparcie w tworzeniu sieci relacji społecznych;

¹⁷ Liczne badania związku konfliktów małżeńskich z agresją dzieci prezentują M.K. Underwood, K.J. Beron, J.K. Gentsch, M.B. Galperin, S.D. Risser, *Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles*, „International Journal of Behavioral Development” 32(2008)6, s. 550–551.

¹⁸ Tamże, s. 558–559.

¹⁹ H. Jonkman, T. van Yperen, B. Prinsen, *Prevention*, [w:] *Tomorrow's criminals. The development of child delinquency and effective interventions*, red. R. Loeber, N.W. Slot, P. van der Laan i M. Hoeve, Burlington 2008, s. 185–186.

– okres szkoły podstawowej (6–12). Profilaktyka powinna zmierzać ku dalszemu wsparciu rodziców poprzez uczenie ich sposobów efektywnej kontroli zewnętrznego środowiska dziecka, wsparcie dzieci z trudnym temperamentem w uczeniu dobrego funkcjonowania oraz uczeniu nauczycieli adekwatnego radzenia sobie z klasą;

– okres dojrzewania i adolescencji (13–18). Oddziaływania powinny dalej wspierać rodziców, młodzież i nauczycieli, angażować całą społeczność do uczestniczenia w różnych aktywnościach o charakterze społecznym, kulturalnym czy ekonomicznym.

Z punktu widzenia profilaktyki w rodzinie najważniejsze są dwa pierwsze okresy rozwojowe, gdyż dotyczą specyficznych czynników obejmujących bezpośrednie interakcje rodziców i dzieci. W programowaniu oddziaływań profilaktycznych należy wziąć pod uwagę formy agresji dziecięcej. Otóż inaczej reagują dzieci agresywne–proaktywne, a inaczej agresywne–reaktywne. Zachowanie proaktywne wiąże się z poszukiwaniem korzyści płynących z zachowania agresywnego oraz lekceważeniem takich celów społecznych, jak nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z rówieśnikami. Dzieciom o nastawieniu reaktywnym towarzyszy natomiast silny gniew, a zachowania agresywne pozostają poza kontrolą i przewidywaniem konsekwencji. U podstaw tych reakcji tkwią wrogie interpretacje sytuacji, które wyprzedzają możliwość jakiegokolwiek obiektywnej oceny. Rozróżnienie na dzieci agresywne–proaktywne (stosujące agresję instrumentalną) oraz dzieci agresywne–reaktywne (stosujące agresję gniewną, gorącą) wskazuje na konieczność stosowania odmiennego typu programów profilaktycznych. Pierwszy typ oddziaływań winien być skierowany na kontrolę gniewu i jest odpowiedni dla dzieci agresywnych–reaktywnych. Zakłada on konieczność rozpoznawania fizycznych sygnałów gniewu u dzieci, wzmacniania technik samokontroli zachowania oraz rozwiązywanie problemu przy zaangażowaniu procesów umysłowych (racjonalnych). Drugi typ natomiast winien się koncentrować na zmianie czynników wzmacniających (stanowiących nagrodę) w środowisku dziecka. Agresja nie może prowadzić do pozytywnych konsekwencji, czyli korzyści dla dzieci i nie może wyzwalać pozytywnych emocji związanych z zachowaniem agresywnym. Ten typ oddziaływań właściwy jest dla dzieci przejawiających proaktywny typ agresji²⁰.

²⁰ B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, dz. cyt., s. 34–36.

²¹ J.C. Howell, *Preventing and reducing juvenile delinquency. A comprehensive framework*, Thousand Oaks–London–New Delhi 2003, s. 280–281.

Gdy chodzi o adresatów skutecznej profilaktyki należy wyróżnić cztery grupy²¹:

- oddziaływania nakierowane bezpośrednio na dziecko. Np. ograniczanie dostępu do mediów promujących agresję, wzmacnianie intelektualne dzieci w okresie przedszkolnym, uczenie sposobów radzenia sobie w sytuacjach prowokacyjnych, programy szkolne zapobiegania agresji i powstawaniu uzależnień;
- oddziaływania wspierające rodzinę. Np. wizyty domowe, trening pozytywnych praktyk rodzicielskich, terapia rodzinna, uczenie kompetencji społecznych;
- oddziaływania skierowane na znaczących innych w otoczeniu dziecka ze szczególnym naciskiem na rówieśników i nauczycieli. Np. mediacje rówieśnicze, uczenie nauczycieli zarządzania klasą itp.;
- oddziaływania skierowane na szkołę i środowisko lokalne. Np. działalność klubów, świetlic.

I znów najbardziej interesują nas oddziaływania nakierowane bezpośrednio na dziecko i wspierające rodzinę. Należy więc identyfikować przede wszystkim czynniki wzmacniające i chroniące zarówno dziecko, jak i rodziców. W literaturze przedmiotu wymienia się pięć czynników wzmacniających i chroniących rodzinę²².

Pierwszym jest wzmacnianie odporności rodziców (*resilience*). Nie da się wyeliminować stresu z rodzicielstwa, ale uczenie odporności rodziców może znacznie poprawić sposób, w jaki rodzice radzą sobie z doświadczanym stresem. Odporność rodziców jest zdolnością do konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji trudnych wyzwań życiowych. Chodzi tu o twórcze rozwiązywanie konfliktów, budowanie relacji opartych na zaufaniu, utrzymanie pozytywnego podejścia do życia i szukanie pomocy z zewnątrz w razie potrzeby.

Drugim czynnikiem jest znajomość zasad dobrego rodzicielstwa i rozwoju społecznego dziecka. Posiadanie adekwatnych informacji o procesie wychowania dziecka oraz oczekiwaniach wobec ich zachowania pozwala rodzicom lepiej rozumieć dzieci i dbać o ich rozwój. Rodzice, którzy sami doświadczali agresji i nieadekwatnych metod kontroli zachowania niekoniecznie potrafią pozytywnie reagować w przypadku zaburzeń zachowania ich dzieci, dlatego potrzeba szczególnego wsparcia z zewnątrz.

Trzecim czynnikiem jest budowanie kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci. Zdolność dziecka do pozytywnego komunikowania się z innymi, do samoregulacji i wyrażania swoich emocji ma wielki wpływ

na relacje rodzic–dziecko. Dzieci przejawiające zaburzenia w zachowaniu są bardziej narażone na nadużycia, więc wczesne rozpoznawanie problemów i praca z dzieckiem pomaga zachować ich prawidłowy rozwój i wzmacnia ich bezpieczeństwo. Dzieci, które doświadczyły lub były świadkami przemocy potrzebują bezpiecznego środowiska, które oferuje możliwości prawidłowego rozwoju.

Czwarty czynnik chroniący to istnienie sieci pozytywnych relacji. Przyjaciele, członkowie rodziny, sąsiedzi i inni członkowie wspólnoty zapewniają wsparcie emocjonalne i pomoc dla rodziców. Szersze kontakty społeczne pomagają rodzicom budować sieci wsparcia, które mogą służyć wielu celom: pomagają rodzicom rozwijać i wzmacniać pozytywny klimat społeczny wokół wychowywania dzieci, zapewniają pomoc w potrzebie, i służą jako źródło informacji dla rodziców lub pomoc przy rozwiązywaniu problemów. Ponieważ izolacja jest częstym czynnikiem ryzyka nadużyć i zaniedbania rodzice, którzy są izolowani potrzebują wsparcia w budowaniu pozytywnych przyjaźni.

Wreszcie piątym czynnikiem są konkretne formy pomocy w chwilach szczególnych potrzeb. Rodzice muszą mieć dostęp do konkretnych form pomocy i usług, które mogą zminimalizować stres związany z trudnymi sytuacjami, jak kryzys rodziny, nadużywanie substancji odurzających lub stres związany z brakiem środków do życia. Pomoc ta wyraża się w zapewnieniu podstawowych potrzeb rodziny, takich jak żywność, ubrania i schronienie.

Zamiast zakończenia

Agresja dzieci stanowi wciąż żywy problem społeczny. Wzajemne powiązania rodziców i dzieci kreują wiele trudności rozwojowych i mogą się przyczyniać do tworzenia środowiska dysfunkcyjnego, w którym dziecko narażone jest na oddziaływanie niekorzystnych czynników. Nowa wiedza na temat rozwoju agresji u dzieci (przedstawiona w tym artykule) oraz poznanie rodzinnych uwarunkowań zachowań agresywnych u dzieci stanowi podstawę do konstruowania programów profilaktycznych opartych na czynnikach chroniących i założeniach koncepcji poznawczo-behawioralnej. Rodzina dysfunkcyjna pozostawiona sama sobie nie jest w stanie stworzyć przyjaznego środowiska dla rozwoju dziecka, dlatego istnieje potrzeba jednoczesnego wsparcia rodziny ze strony wielu agencji, by zatrzymać negatywną transmisję zachowań agresywnych u jej źródła, a więc w domu rodzinnym.

Bibliografia

Badora S., *Rodzinne czynniki ryzyka zachowań agresywnych dzieci*, [w:] *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, red. T. Sakowicz, Jedność, Kielce 2004.

Biel K., *Przestępczość dzieci. Wczesne czynniki ryzyka i wskazówki dla skutecznej profilaktyki*, [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. K. Biel i J. Kuształ, Wydawnictwo WAM-WSF-P Ignatianum, Kraków 2011.

Biel K., *Rozwój agresji u dzieci w kierunku niedostosowania społecznego*, [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. K. Biel i J. Kuształ, Wydawnictwo WAM-WSF-P Ignatianum, Kraków 2011.

Campbell S.B., Spieker S., Vandergrift N., Belsky J., Burchinal M., *The NICHD Early Child Care Research Network, Predictors and sequelae of trajectories of physical aggression in school-age boys and girls*, „Development and Psychopathology” 22(2010).

Del Vecchio T., O’Leary S.G., *Antecedents of toddler aggression: Dysfunctional parenting in mother-toddler dyads*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 35(2006)2.

Galen B.R., Underwood M.K., *A developmental investigation of social aggression among children*, „Developmental Psychology” 33(1997)4.

Giordano P.C., *Legacies of crime. A follow-up of the children of highly delinquent girls and boys*, Cambridge University Press, New York 2010.

Howell J.C., *Preventing and reducing juvenile delinquency. A comprehensive framework*, Sage Publications, Thousand Oaks–London–New Delhi 2003.

Jonkman H., van Yperen T., Prinsen B., *Prevention*, [w:] *Tomorrow’s criminals. The development of child delinquency and effective interventions*, red. R. Loeber, N.W. Slot, P. van der Laan i M. Hoeve, Ashgate, Burlington 2008.

Kuppens S., Grietens H., Onghena P., Michiels D., *Associations between parental control and children’s overt and relational aggression*, „British Journal of Developmental Psychology” 27(2009).

Obuchowska I., *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, red. B. Kaja, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.

Surzykiewicz J., *Spoleczno-poznawczy wymiar agresji: przegląd teoretyczno-badawczy*, [w:] *Systemowe rozwiązywanie problemu przemocy i agresji w szkole*, red. A. Rejzner, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011.

Tremblay R.E., Nagin D.S., Seguin J.R., Zoccolillo M., Zelazo P.D., Boivin M., Perusse D., Japel C., *Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors*, „Pediatrics” 114(2004)1.

Underwood M.K., Beron K.J., Gentsch J.K., Galperin M.B., Risser S.D., *Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles*, „International Journal of Behavioral Development” 32(2008)6.

Urban B., *Agresja i przemoc – wstępne refleksje*, [w:] *Agresja i przemoc w środowiskach i instytucjach*, red. B. Urban i P.P. Barczyk, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. kard. Augusta Hlonda, Mysłowice 2014.

Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, PWN, Warszawa 2012, s. 24–25.

Wolińska J.M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

Wójcik D., *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1997.

Streszczenie

Agresja dzieci stanowi zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Współczesna wiedza na temat agresji u dzieci wskazuje na rozwój zachowań agresywnych już od najwcześniejszego okresu życia, jej stałość i heterotypiczny charakter. Artykuł ma na celu prezentację rozwoju agresji u dzieci najmłodszych, wskazanie na rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci oraz dostarczenie wskazówek dla skutecznej profilaktyki zachowań agresywnych u dzieci w środowisku rodzinnym.

Rozwój agresji u dzieci dokonuje się od agresji fizycznej do społecznej, przy czym występowanie fizycznych przejawów agresji jest bardziej właściwe dla chłopców, natomiast agresja społeczna częściej jest spotykana u dziewcząt. Badania nad agresją wskazują, że istnieje pewna grupa dzieci, u których obserwuje się podwyższony poziom agresji. W wielu przypadkach prowadzi to do niedostosowania społecznego. Autor wymienia trzy grupy czynników agresji dzieci tkwiące w rodzinie: transmisja międzypokoleniowa, metody i style wychowawcze oraz występowanie konfliktów małżeńskich. Następnie przedstawia wskazówki dla oddziaływań profilaktycznych w rodzinie, które obejmują różne fazy rozwoju dziecka oraz najważniejsze czynniki chroniące. Aby oddziaływania profilaktyczne były skuteczne, należy uwzględnić formy agresji stosowanej przez dzieci i dopasować do nich odpowiednie programy skierowane

bądź na gniew, jako przyczynę agresji gorącej lub korzyści i pozytywne emocje kojarzone z agresją traktowaną instrumentalnie. Ponadto działania profilaktyczne powinny być skierowane zarówno na dziecko, jak i rodziców oraz szersze otoczenie społeczne, które może stanowić potrzebne wsparcie dla dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego.

Słowa kluczowe: agresja, agresja fizyczna i społeczna, rodzinne predyktory agresji, profilaktyka agresji, rodzinne czynniki chroniące.

The Development of Aggression in Children and the Impact of Prevention in the Family

Summary

Aggressive children and young people pose a threat to the proper functioning of society. Contemporary knowledge about aggression in children indicates the development of aggressive behaviour from the earliest period of life, together with its stability and heterogeneous nature. This article aims to present the early development of aggression in children, indicating familial factors lying behind aggressive juvenile behavior and providing guidance for the effective prevention of such behavior in a family environment. The development of aggression in children ranges from physical aggression to relational forms of aggressive behaviour. The presence of physical symptoms of aggression is more relevant to boys, while social (relational) aggression is more common in girls. Research on aggression indicates that there is a group of children who show increased levels of aggression. In many cases this leads to social maladjustment. The author suggests three groups of factors responsible for generating aggression on the part of children in the family: intergenerational transmission, methods and styles of upbringing and the presence of marital conflict. Then he offers some tips for prevention within the family, taking into account the different phases of a child's development and the most important protective factors. In order to be effective, this prevention should consider the forms of aggression used by children and match them with adequate programs aimed at dealing with anger (where the latter is construed as the reason for reactive aggression), or at addressing any perceived benefits and positive emotions associated with aggression when the latter is construed instrumentally (as proactive aggression). In addition, preventive measures should be targeted at both the child and the parents, and at the wider social environment potentially capable of providing the support that will be needed by a dysfunctional family environment.

Keywords: aggression, physical aggression, social aggression, familial predictors of aggression, prevention, protective familial factors.

Adres do korespondencji:

Dr Krzysztof Biel

Akademia Ignatianum w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

Katedra Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji

e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

Małgorzata Kozak
Justyna Kusztal
Uniwersytet Jagielloński

Zasada dobra dziecka i jej implikacje dla socjalizacji prawnej w środowisku szkolnym

The Principle of the Child's Welfare
and Its Implications
for Legal Socialization at School

Artykuł niniejszy ma charakter koncepcyjny, jest próbą zarysowania ram projektu badawczego koncentrującego się na realizacji zasady dobra dziecka w procesie wychowania i socjalizacji w szkole. Celem planowanych badań jest diagnoza uwarunkowań procesu socjalizacji normatywnej dzieci i młodzieży w środowisku wychowawczym szkoły. Obok funkcji dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej, funkcja socjalizacyjna – w tym: funkcja socjalizacji normatywnej jest emergentną wobec procesów wychowania, opieki i kształcenia zachodzących w szkole. W związku z tym prawidłowa realizacja podstawowych funkcji szkoły i ich odpowiednia jakość gwarantują po pierwsze realizację prawa do edukacji, a po wtóre odpowiedni kierunek procesu socjalizacji. Ramowy kierunek socjalizacji normatywnej wyznaczają zasady i normy prawne, co zapobiec ma nadużyciom i nieprawidłowościom w tym obszarze. Należy jednak założyć w tym kontekście, że proces wychowania, opieki i edukacji w placówkach oświatowych przebiega zgodnie z literą prawa, a nauczyciele i pedagodzy posiadają odpowiednie kompetencje normatywno-prawne pozwalające im kształtować przestrzeń edukacyjną w kierunku poszanowania prawa i wszystkich podmiotów edukacyjnych. Podstawową zasadą pozostaje zabezpieczenie

dobra dziecka, czyli – najkrócej mówiąc – optyki działań nakierowanych na dobro dziecka – ucznia w szkole, bowiem bez tego socjalizacja, choć i tak już spontaniczna, niekoniecznie świadoma, kształtować się może w niepożądanym kierunku. Zasada dobra dziecka jest więc gwarancją, na której budowana jest prawna ochrona dziecka w rodzinie, system szkolny i systemy innych instytucji wychowawczych.

Podstawowe funkcje szkoły jako elementu systemu oświaty

Jedną z podstawowych i najbardziej licznych jednostek organizacyjnych systemu oświaty jest szkoła. Jest to instytucja, której istnienie warunkuje prawidłową realizację prawa każdego dziecka do edukacji. Realizacja tego prawa powinna się odbywać na odpowiednim poziomie, stąd też standardy edukacyjne wyznaczane w ramach polityki oświatowej państwa, kierunki rozwoju instytucji edukacyjnych oraz określone przepisami prawa kompetencje organów nadzoru pedagogicznego. Szkoła jako placówka oświatowa realizuje cele i zadania przewidziane w ustawie o systemie oświaty oraz w aktach wykonawczych do ustawy. Przepisy prawne dookreślają podstawowe zadania i funkcje, jakie powinna wypełniać współczesna szkoła, a wśród nich funkcję dydaktyczną umożliwiającą podnoszenie wiedzy, przygotowanie do zawodu oraz spełnianie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, funkcję wychowawczą oraz opiekuńczą¹.

Prawidłowa realizacja przez szkołę podstawowych funkcji wynikających z ustawy oraz odpowiednia jakość procesów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych w szkole jest warunkiem niezbędnym do prawidłowej realizacji prawa dziecka do nauki. W tym kontekście problematyka socjalizacji, w tym również interesującej nas socjalizacji prawnej dzieci i młodzieży, może być postrzegana jako czynnik emergentny wobec realizacji przez szkołę jej podstawowych funkcji. Należy zwrócić tu uwagę na problematykę odpowiedniej jakości działań zarówno dydaktycznych, wychowawczych, jak i opiekuńczych podejmowanych w szkołach. Biorąc pod uwagę orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka należy podkreślić, że niedostatecznie rozbudowany system edukacji na poziomie podstawowym lub niska jej jakość są rozumiane jako pozbawienie dziecka prawa do nauki². W aspekcie socjalizacyjnym można dookreślić to stanowisko wskazując, iż nieodpowiednia jakość procesów edukacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych w szkole, warunkując kierunki procesu socjalizacji prawnej dzieci i młodzieży może wpływać na jej nie-

powodzenie. W związku z tym należy postawić tezę, że prawidłowa realizacja podstawowych funkcji szkoły oraz ich odpowiednia jakość gwarantują po pierwsze realizację prawa dziecka do edukacji, a po wtóre umożliwiają prawidłową socjalizację normatywną w instytucji edukacyjnej.

Socjalizacja prawna w perspektywie procesu wychowania w szkole

Sprawność funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ale także społeczeństwa w sensie ogólnym, warunkowana jest przez prawidłową socjalizację jednostek. Proces socjalizacji, dzielony przez teoretyków na dwa etapy, socjalizacji pierwotnej i wtórnej, to powolne wprowadzanie jednostki w świat kultury, norm i wartości danego społeczeństwa. W trakcie procesu socjalizacji jednostka poznaje kulturę danego społeczeństwa i przyswaja funkcjonujące w nim normy i wartości³, również normy prawne. Te ostatnie są szczególnie ważne w kontekście projektowanych badań, bowiem to właśnie instytucje edukacyjne towarzyszące dziecku od wczesnego dzieciństwa są obszarem socjalizacji normatywnej jednostki. Socjalizacji, którą rozumiemy jako „proces przejmowania, czyli stopniowej asymilacji i osobistej reorganizacji przez podmiot – w ramach jego własnego systemu wyobrażeń i wiedzy – elementów współtworzących system prawny panujący w społeczeństwie”⁴. W procesie tym jednostka nabywa określone poglądy oraz kształtuje swoje postawy wobec prawa, prawodawcy i instytucji prawnych⁵. W tym miejscu warto zasygnalizować wielość teorii socjalizacji w literaturze socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej, funkcjonujących w ramach określonych paradygmatów badawczych. Odchodzący już w przeszłość paradygmat strukturalno-funkcjonalny ustępuje miejsca podejściu interakcjonistycznemu i poznawczemu, a budowane na założeniach wybranego paradygmatu modele socjalizacji są różne i zakładają zupełnie inny sposób definiowania i procesu socjalizacji i celu socjalizacji⁶. Przyjęty „tradycyjny” model socjalizacji, rozumianej (por. wyżej) jako proces asymilacji i osobistej reorganizacji podmiotu do zastanych pojęć i przyjmowanie oczekiwanych postaw prawnych, to jedynie jedno z wielu możliwych do zastosowania podejść i jedna z możliwych koncepcji metodologicznych. Obecnie dominuje ujęcie łączące interakcjonizm społeczny z psychologią kognitywną w wie-

³ A. Gaberle, *Patologia społeczna*, Warszawa 1993, s. 122.

⁴ M. Borucka-Arctowa, G. Skąpska, *Teoretyczne problemy socjalizacji prawnej* [w:] *Socjalizacja prawna*, red. M. Borucka-Arctowa, C. Kourilsky, Warszawa 1993, s. 29-30.

⁵ A. R. Piquero, J. Fagan, E. P. Mulvey, L. Steinberg, C. Odgers, *Developmental Trajectories of Legal Socialization Among Serious Adolescent Offenders*, „The Journal of Criminal Law and Criminology” 96 (2005)1, s. 267.

⁶ Por. K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczeństwo, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.

lu obszarach działań społecznych (por. przykł. obszar profilaktyki i resocjalizacji, gdzie dominuje to podejście tak w etiologii dewiacji czy patologii społecznej, profilaktyce społecznej i prewencji przestępczości, jak i w terapii opartej na programach czerpiących z psychologii poznawczej)⁷. Na obecnym etapie konceptualizacji badań przyjęcie tradycyjnego modelu socjalizacji autorki uważają za uzasadnione celem planowanych badań (a w szczególności doborem grupy badawczej, której sporą część stanowią dzieci na pierwszym etapie edukacji formalnej). Autorki pozostają jednak otwarte na inne koncepcje, które, co może się okazać na dalszych etapach badań, mogą stać się bardziej adekwatne do celu i przedmiotu badań.

Przyjmując więc tradycyjne podejście, sam termin *socjalizacja prawna* należy zasadniczo do języka nauk prawnych i socjologicznych, rzadziej posługujemy się nim w pedagogicznej czy profilaktyczno-resocjalizacyjnej debacie. Jednak dla prawidłowego procesu wychowawczego w szkole i zabezpieczania zasady dobra dziecka jest on podstawowym zagadnieniem, które należy poddać analizie w tym kontekście badań. Socjalizacja prawna, będąc elementem szerszego procesu socjalizacji społecznej jednostki, najczęściej jest związana z problemami socjalizacji moralnej, politycznej czy ekonomicznej⁸. Te natomiast wiążą się ściśle z problematyką samodzielności i autonomii jednostki⁹.

Podjęmowane przez socjologów prawa badania na temat wiedzy i wyobrażeń prawnych oraz postaw ludzi dorosłych wobec prawa, wskazują na fakt, że wiedza i wyobrażenia o prawie, a także postawy wobec niego ukształtowane we wczesnym dzieciństwie (w fazie socjalizacji pierwotnej), stanowią trwałą podstawę całego późniejszego systemu wyobrażeń, przekonań i postaw, nawet jeśli ulega on reorganizacji pod wpływem dalszych doświadczeń i losów jednostki¹⁰. Dziecięce uwarunkowania i rozumienie prawa odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu zachowań społecznych młodzieży i osób dorosłych¹¹. Dzieciństwo i lata szkolne są dla dziecka niezwykle ważnym etapem w kształtowaniu jego postaw wobec prawa oraz w procesie internalizowania wartości społecznych, których źródeł należy się doszukiwać właśnie w doświadczeniach z dzieciństwa¹².

⁷ B. Urban, *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji* [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B. M. Nowak, Warszawa 2008, s. 28–38.

⁸ M. Kozak, *Pogranicze prawa i pedagogiki – perspektywy interpretacji i integracji wiedzy pedagogicznej i prawnej*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiar teoretyczny i praktyczny*, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, Kraków 2011, s. 145.

⁹ C. Kourilsky, *Omówienie badań*, [w:] *Socjalizacja prawna*, red. M. Borucka-Arctowa, C. Kourilsky, Warszawa 1993, s. 12.

¹⁰ M. Borucka-Arctowa, C. Kourilsky (red.), *Socjalizacja prawna*, Warszawa 1993 r., s. 8.

¹¹ R. G. Niemi, *Political socialization*, [w:] *Political Psychology*, red. J. N. Knutson, San Francisco 1973, s. 117–138.

¹² Por. E. S. Cohn, S. O. White, *Legal Socialization: A study of Norms and Rules*, New York 1990.

Niektórzy badacze wskazują na ważną rolę odpowiedniego procesu socjalizacji prawnej będącej wręcz gwarantem przestrzegania prawa przez ludzi dorosłych¹³. Przyjmując perspektywę opisu socjologii prawa, możemy podejmować próby rozumienia i wyjaśnienia fenomenu tego, jak i dlaczego dorośli i młodzież ustosunkowują się wobec prawa.

Opisując proces socjalizacji prawnej, możemy wskazać, że to właśnie w okresie dzieciństwa i wczesnych latach szkolnych wytwarza się u człowieka specyficzna siatka pojęć prawnych, która w późniejszym funkcjonowaniu społecznym jednostki pełni rolę swoistego „filtra”, kształtującego określony obraz prawa i instytucji społeczeństwa obywatelskiego. Odnosząc się do dorobku psychologii rozwojowej i socjologii prawa, możemy stwierdzić, że proces rozwoju prawnego dzieci oraz przemiany stosunku dzieci do norm prawnych są (relatywnie) uniwersalne i komplementarne¹⁴.

Zasadniczo wyróżnić można dwa etapy rozwojowe w zakresie socjalizacji norm prawnych. W pierwszym dziecko stopniowo uczy się dostosowywać do otrzymanych nakazów i zakazów, w drugim kształtuje się zdolność do samodzielnego przestrzegania norm społecznych i prawnych¹⁵. Proces socjalizacji prawnej jest częścią składową ogólnych procesów socjalizacji, a odróżniać od nich ma go jedynie rodzaj otrzymywanych przez podmiot informacji i doznawanych doświadczeń¹⁶. Wskazać należy, że jednostka, szczególnie dziecko, często nie jest w stanie, w obszarze codziennie przyswajanych umiejętności, wyodrębnić specyfiki tych doświadczeń i informacji, które dotyczą socjalizacji prawnej.

Dostrzec ich specyfikę i odpowiednio projektować swoje zadania edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze musi przede wszystkim **nauczyciel**. To od jego wiedzy, umiejętności w tym zakresie, ale także od osobistej wrażliwości i uspołecznienia norm prawnych w dużej mierze zależy ostateczny kształt procesów socjalizacji dzieci i młodzieży. Trud dostrzeżenia i wykorzystania wiedzy o procesach socjalizacji prawnej dziecka powinien się także przełożyć na koncepcję pracy szkoły, jej program profilaktyczny i wychowawczy. Ma on być podstawą kształtowania w szkole klimatu poszanowania prawa, kształtowania w procesie edukacyjnym kultury praw człowieka, życia i uczenia się w oparciu o idee państwa prawa. Świadomość wagi procesów socjalizacji prawnej powinna znajdować odbicie w decyzjach i kierunkach wyznaczanych przez decydentów oświatowych. Bez tego ostatniego elementu, niezwykle mocno ugruntowanego

¹³ Patrz. E. Buss, *Failing Juvenile Courts, and What Lawyers and Judges Can Do About It*, "Northwestern Journal of Law and Social Polity", (2011)6.

¹⁴ M. Kozak, *Pogranicze prawa i pedagogiki – perspektywy interpretacji i integracji wiedzy pedagogicznej i prawnej*, dz. cyt., s. 146.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ C. Kourilsky, *Omówienie badań*, [w:] *Socjalizacja prawna*, dz. cyt., s. 30.

w ramach polityki oświatowej, bardzo trudno intencjonalnie zmieniać kształt rzeczywistości edukacyjnej. J. Utrat-Milecki w artykule (świetnym pod wieloma względami), pisze: „Przepis jest li tylko istotną formą zapisu norm prawnych. Normę odczytujemy z przepisu, dlatego forma zapisu komunikatu mówiącego nam jak mamy się zachować, czy jakiego zachowania możemy wymagać od innych, często jest utożsamiana z prawem jako takim. Przyjmując takie podejście, postępujemy jak człowiek, który pomyliłby zapis nutowy z muzyką Chopina. Ludzi nie interesuje tak bardzo warstwa normatywna, regulaminy, spisy praw, a dzieci uczą się prawa poprzez doświadczenie. Równości uczą się widząc jak pani traktuje je w klasie, a nie na podstawie dogmatycznej analizy przepisów. To samo dotyczy prawa do wyrażania opinii, poszanowania godności innych. Praw uczymy dzieci w większym stopniu własnym przykładem, niż dyktowaniem norm i wypisywaniem standardów na tablicach, co nie oznacza, że to ostatnie samo w sobie nie ma wartości”¹⁷.

Wciąż jednak zbyt małą uwagę przykładą się do tego aspektu w polityce oświatowej państwa i w projektowaniu rzeczywistości edukacyjnej. Tymczasem warto podkreślić w pedagogicznej perspektywie za W. Stróżewskim, że „wychowawczą rolę mają przecież także prawa. Do ich wychowawczej funkcji i ich autorytetu w tym względzie odwoływał się Sokrates, tłumacząc, że ze względu na nie może zgodzić się na ucieczkę z więzienia. Prawa mogą być sprawiedliwe i niesprawiedliwe, dobre i złe. Jeśli od nich zależy wychowanie człowieka, należy uczynić wszystko, aby były jak najlepsze”¹⁸. Należy zatem zacząć w procesie edukacyjnym i wychowawczym traktować prawo jako ważny czynnik „warunkujący rozwój dziecka i jego pełne uczestnictwo społeczne”¹⁹. Doniosłość wychowawczej funkcji prawa wymaga dostrzeżenia i kształtowania rzeczywistości edukacyjnej w oparciu o współczesną wiedzę w zakresie socjalizacji prawnej, a także kształtowania rzeczywistości normatywnej na podstawie wiedzy o dziecku jako obiekcie regulacji prawnych.

Pomimo badań naukowych, które wskazują na zasadniczy wpływ socjalizacji prawnej na późniejsze zachowania przestępcze, wciąż wydaje się, że nie doceniamy tej wiedzy dla wyjaśniania i zapobiegania przestępczości wśród dzieci i młodzieży. Brakuje badań empirycznych w zakresie socjalizacji prawnej dzieci i młodzieży²⁰. Nie są one podejmowane

¹⁷ J. Utrat-Milecki, *Wokół istoty praw dziecka*, [w:] *Być dzieckiem i przetrwać*, red. B. Głowacka, L. Pytka, Warszawa 2012, s. 140 i n.

¹⁸ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] *W kręgu wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków 1992, s. 40.

¹⁹ M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Warszawa 2013, s. 83.

²⁰ M. Adelman, Ch. Yalda, *Seen But Not Heard: The Legal Lives of Young People*, „PoLAR: Political and Legal Anthropology Review”, 23(2000)2, s. 37.

ani przez nauki pedagogiczne, ani prawne czy socjologiczne. Badamy szkołę, jej wychowawcze, opiekuńcze czy edukacyjne funkcje, badamy również młodzież niedostosowaną społecznie, wchodzącą w konflikt z prawem, ale pomijamy pewien bardzo ważny proces pośredniczący. Tymczasem właściwe ukształtowanie socjalizacji prawnej, zarówno tej pierwotnej mającej miejsce w rodzinie, jak i wtórnej, której obszarem staje się również szkoła, może służyć prewencji zachowań przestępczych i dewiacyjnych wśród dzieci i młodzieży, zabezpieczając i zarazem realizując zasadę dobra dziecka.

Zasada dobra dziecka

Dobro dziecka jest „jądrem wszystkich przepisów Konwencji o Prawach Dziecka”, jest „duchem ustawy”²¹, ma charakter klauzuli generalnej mniejszego zasięgu, mieści się bowiem w klauzuli „zasad współżycia społecznego”, jest dyrektywą stosowania prawa i kryterium jego oceny przy podejmowaniu decyzji w sprawach dziecka²². Co ciekawe, polski system prawny nie zawiera w sobie ustawowej definicji pojęcia dobra dziecka i choć od lat mają miejsce spory doktrynalne w piśmiennictwie prawniczym oraz próby sformułowania definicji legalnej, to po dziś dzień dobro dziecka definiowane jest kontekstowo. Sytuacja ta niesie niebezpieczeństwo nadmiernej kazuistyki, aczkolwiek obwarowanej zasadami wykładni systemowej. Opisujemy więc dobro dziecka w kontekście systemu norm prawa rodzinnego i opiekuńczego, prawa socjalnego czy ustawy o systemie oświaty. Jak pisze cytowana już wyżej W. Stojanowska, dobro dziecka „powinno być brane pod uwagę podczas stosowania każdego przepisu prawa mającego związek z sytuacją dziecka jako dobro nadrzędne”²³.

Konwencja Praw Dziecka z 1989 roku – najbardziej doniosły dokument traktujący o ochronie praw dziecka i kontynuujący idee zawarte w Deklaracji Praw Dziecka ONZ z 1959 roku i innych aktach prawa międzynarodowego odnoszących się do praw człowieka w ogóle²⁴ – w art. 3 opisuje zasadę dobra dziecka i jej implikacje dla realizacji postanowień Konwencji. Na mocy Konwencji dobro dziecka jest preferowane bezwzględnie w relacji do interesu innych osób fizycznych lub prawnych, a w odniesieniu do samej preambuły Konwencji stwierdzić można, że szczególna opieka i troska oraz właściwa ochrona prawna wynikają z założenia o niedojrza-

²¹ W. Stojanowska, *Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego i jako dyrektywa jego stosowania*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyński, Poznań 1999, s. 81 i n.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ Warto w tym miejscu przytoczyć: Powszechną Deklarację Praw Człowieka z 1948 roku, Europejską Konwencję o Ochronie Praw i Podstawowych Wolności Człowieka z 1950 roku, Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka z 1966 roku.

łości fizycznej i umysłowej dziecka. Zgodnie z Konwencją dzieckiem jest każda osoba do 18-go roku życia, a dzieci i młodzież w tak dużym przedziale czasowym przechodzą przez kilka faz rozwojowych, mają więc inne potrzeby i prawa, których realizacja jest zróżnicowana właśnie ze względu na ich wiek. Zasada ochrony dobra dziecka jako zasada interpretacji zapisów Konwencji „przenika” całość jej uregulowań, trudno jednoznacznie wskazać obszary, gdzie jest najbardziej widoczna, aczkolwiek wyraża się bez wątpienia w podmiotowości dziecka (dziecko jest osobą, a prawa dziecka to prawa człowieka²⁵) i prawie do wzrastania i wychowania w rodzinie²⁶ oraz w zbiorze praw o charakterze bardziej szczegółowym, takich jak: prawo do informacji, prawo do edukacji, prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania, prawo do ochrony zdrowia, poszczególne prawa procesowe²⁷. Każdy z tych obszarów mógłby być przedmiotem odrębnego opracowania, każdy z nich obok bogatej literatury o prawach dziecka, wymaga dalszych, głębszych analiz choćby ze względu na szybko zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy w Polsce i na arenie międzynarodowej²⁸. Zasada ochrony dobra dziecka jest regułą interpretacyjną w odniesieniu do gwarantowanego w Konwencji realizacji prawa dziecka do edukacji. Prawo dziecka do edukacji rozumiane może być szeroko jako prawo człowieka²⁹, a państwa – strony Konwencji zobowiązane są do zachowania równych szans edukacyjnych i stworzenia systemu edukacji opartego na zasadzie równości dostępu i powszechności. Znajduje to odzwierciedlenie w prawie krajowym, gdzie na mocy Konstytucji RP³⁰, Ustawy o systemie oświaty i aktów podustawowych³¹ konkretyzuje się system edukacji na różnych poziomach. Warto zaznaczyć, że orzecznictwo Trybunału Praw Człowieka, które jest instrumentem zabezpieczenia praw człowieka w ogóle, precyzuje to zagadnienie w ten sposób, że przyjmuje, jak wskazano wyżej, iż niska jakość edukacji

²⁵ Por. T. Smoczyński, *Pojęcie dziecka i jego podmiotowość*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyński, Warszawa 1999, s. 42.

²⁶ Tu warto zaakcentować funkcjonowanie zasady dobra dziecka w obszarze prawa rodzinnego, gdzie jest wyraźnie obecna między innymi jako przesłanka negatywna orzeczenia rozwodu, jako zasada wykonywania władzy rodzicielskiej czy przesłanka przysposobienia czy opieki nad małoletnim, Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59 z późn. zm.

²⁷ Por. przykł. J. Kusztal, *Dziecko wobec prawa w rodzinie, szkole i wobec wymiaru sprawiedliwości*, [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. K. Biel, J. Kusztal, Kraków 2011, s. 257–282.

²⁸ Por. przykł. kwestie związane z prawem do kontaktu dziecka z rodzicami i jego interpretacjami w ostatnich latach w odniesieniu do zmieniającej się praktyki orzeczniczej w sprawach rozwodowych i kontaktów z dziećmi, Por. także: W. Stojanowska, *Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego i jako dyrektywa jego stosowania*, dz. cyt., s. 85, akapit drugi.

²⁹ Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych. Por. M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji*, Warszawa 2013, s. 102 i n.

³⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz. U. 1997 Nr 78 poz. 483.

³¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, z późn. zm.).

stanowi de facto sytuację pozbawienia dziecka prawa do nauki³². Prawo do nauki „należy rozumieć jako formalną realizację prawa podmiotowego w ramach stworzonego przez państwo systemu oświaty. A zatem jako prawo do pobierania nauki, prawo do kształcenia się, czy też do uzyskania odpowiedniego stopnia wykształcenia przewidzianego przepisami prawa³³. Konwencja o Prawach Dziecka określa prawo dziecka do edukacji, choć w literaturze pojęcie to bywa stosowane zamiennie z pojęciem prawa dziecka do nauki czy kształcenia. Wobec niejasności wynikających z przekładu językowego, kategoria ta, jak pisze M. Kozak, jest zastępowana przez pojęcia wychowania i kształcenia, choć terminy te nie wyczerpują zakresu znaczeniowego „edukacji”³⁴. Abstrahując od niuansów językowych (choć zdecydowanie w głębszych analizach niewłaściwym byłoby je pominąć, bo powodują poważne skutki dla prawidłowej wykładni prawa), należy zaakcentować, że realizacja prawa do edukacji (kształcenia i wychowania w systemie oświaty) przebiegać ma w oparciu o zasady ochrony dobra dziecka, czyli właśnie adekwatnie do potrzeb rozwojowych i wychowawczych dziecka, w odpowiednich do tego warunkach organizacyjnych, przy poszanowaniu jego podmiotowości prawnej. Prawo stoi tu na straży prawidłowego przebiegu procesów edukacyjnych (wychowawczych, dydaktycznych, socjalizacyjnych), ale także socjalizacyjnych w dziedzinie normatywnej mających miejsce w szkole.

Konceptualizacja badań empirycznych

Diagnoza uwarunkowań procesu socjalizacji normatywnej, która jest poznawczym celem badań empirycznych, jest konieczna dla zrealizowania praktycznego celu badań nakierowanego na optymalizację edukacyjnych działań szkoły w zakresie socjalizacji normatywnej. Prawidłowa socjalizacja normatywna, realizowana zgodnie z zasadą ochrony dobra dziecka, gwarantowaną normami prawa pozytywnego, jest podstawowym instrumentem kształtowania postaw wobec prawa, które stanowią o podmiotowości prawnej człowieka (związanej z „aksjologiczną koncepcją godności człowieka i wynikającymi z niej normatywnymi standardami relacji człowiek – państwo, określanymi ogólnym mianem praw człowieka”³⁵). Postaw, które stanowią element kluczowy kształtowania kompetencji prawno-normatywnych człowieka (tak dziecka, jak i nauczyciela). Badania diagnostyczne przebiegu socjalizacji normatywnej i jej

³² M. A. Nowicki, *Europejski Trybunał Praw Człowieka. Orzecznictwo*, Kraków 2002, t. 2, s. 367–374, cyt. za: M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji*, dz. cyt., s. 107.

³³ M. Kozak, *Prawo dziecka do edukacji*, dz. cyt., s. 109.

³⁴ Tamże, s. 117.

³⁵ J. Utrat-Milecki, *Wokół istoty praw dziecka*, dz. cyt. s. 141.

uwarunkowań pozwolą z kolei na realizację praktycznych celów szczegółowych, czyli:

- opracowania teoretycznych (pedagogiczno-prawnych) podstaw teorii socjalizacji prawnej dzieci i młodzieży w ramach przyjętego modelu socjalizacji;
- opracowania podstaw do empirycznych badań w zakresie uczenia się prawa, umiejętności „posługiwania się prawem” i kształtowania postaw wobec prawa u dzieci i młodzieży;
- opracowania projektu dydaktycznego wspomagającego procesy socjalizacji prawnej dzieci i młodzieży.

Główny problem planowanych badań może brzmieć następująco: Jakie są uwarunkowania przebiegu prawidłowej socjalizacji normatywnej w szkole? Można też inaczej, szerzej sformułować pytanie o sposób opisu procesu socjalizacji prawnej w szkolnym środowisku edukacyjnym. Na tym etapie konceptualizacji badań nie jest wskazane jeszcze wyodrębnianie problemów szczegółowych, zmiennych badawczych i stawianie ewentualnych, konkretnych hipotez (co jest w ogóle kontrowersyjne w badaniach ściśle diagnostycznych), ale możliwy jest opis strategii badawczych. Projektowane badania oparte są na strategii ilościowo-jakościowej, stąd więc kategorie analityczne, które pozwolą na uszczegółowienie problematyki badawczej i sformułowanie wszystkich celów szczegółowych, wyłonią się w badaniach pilotażowych i we wstępnych badaniach dokumentów. Planowane badania mają charakter interdyscyplinarny, sytuują się bowiem w obszarze nauk społecznych na pograniczu dziedziny nauk prawnych i społecznych, co powinno być uwzględnione w koncepcji metodologicznej badań i widoczne w doborze metod badawczych. Mając na uwadze różne sposoby uprawiania badań w pedagogice, często przyjmuje się czyjaś koncepcję, idąc niejako „za autorem”. W niniejszej autorskiej koncepcji doszukać się można inspiracji Chavy Frankfort-Nachmias i Davida Nachmiasa³⁶. Badania właściwe prowadzone więc będą w oparciu o metody analizy dokumentów, sondażu diagnostycznego i metody pomiarowe.

Materiał badawczy stanowić będą akty prawne różnego szczebla oraz dokumenty formalne z obszaru kształcenia i wychowania w szkole (przykładowo: regulacje Ustawy o systemie oświaty i akty podstawowe, „podstawa programowa” na wybranych etapach edukacji, a także dokumenty pracy szkoły, takie jak konspekty zajęć). Wydaje się, że najbardziej adekwatna do celu badań jest „klasyczna” obserwacja, aczkolwiek autorki

zdają sobie sprawę z trudności przeprowadzenia jej w szkole. Na tym etapie prac możliwe jest określenie grup badawczych. Jedną z grup stanowić będą dzieci „przedszkolne”, a kolejne grupy uczniów będą adekwatne do etapu edukacji. Natomiast drugą perspektywę badawczą wyznaczy sposób percepcji problemu przez nauczycieli i wychowawców. Na obecnym etapie pracy badawczej trudno formułować konkretne warunki prowadzenia badań empirycznych. Ramy dla nich wyznaczy dopiero szczegółowa analiza normatywna i analiza literatury przedmiotu, które pozwolą na przeprowadzenie badań pilotażowych, a następnie badań właściwych.

Zakończenie

Opisane wyżej uzasadnienie do planowania i prowadzenia badań empirycznych w obszarze socjalizacji normatywnej w szkole wydaje się być wystarczającą podstawą, akcentującą potrzebę naukowej refleksji nad działaniami szkoły. Obok kształcenia i wychowania, które celowo i w sposób zaplanowany budują świadomość prawną, proces socjalizacji przebiega samorzutnie, w sposób mniej kontrolowany, ale zależny zdecydowanie od ich przebiegu. Warunki socjalizacji normatywnej określają sam dynamiczny proces, ale co najważniejsze – determinują jej skutki, jakimi bez wątpienia mogą być albo postawy proprawne i wysoka świadomość prawna wraz z poczuciem podmiotowości, albo postawy aspołeczne i antyprawne, których konsekwencje widać w statystykach kryminalnych. Problematyka socjalizacji prawnej w kontekście prowadzonej debaty o szkole jako środowisku wychowawczym ma niebagatelne znaczenie ponieważ właściwie kształtowane procesy socjalizacji prawnej można rozpatrywać w perspektywie prewencji zachowań przestępczych wśród dzieci i młodzieży. Podjęcie badań nad świadomością prawną dzieci i młodzieży, nad procesami uczenia się przez nich prawa i przedstawienie wpływających stąd postulatów w zakresie podejmowania działań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych w ramach systemu edukacji w Polsce, jest kwestią ważną społecznie, tak pedagogicznie, jak i prawnie.

Bibliografia

- Adelman M., Yalda Ch., *Seen but Not Heard: The Legal Lives of Young People*, „PoLAR: Political and Legal Anthropology Review”, 23(2000)2.
- Borucka-Arctowa M., Kourilsky C. (red.), *Socjalizacja prawna*, Agencja Scholar, Warszawa 1993.
- Buss E., *Failing Juvenile Courts, and What Lawyers and Judges Can Do About It*, „Northwestern Journal of Law and Social Polity”, (2011)6.

Cohn E.S., White S.O., *Legal Socialization: A study of Norms and Rules*, New York 1990.

Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001 s. 230 i n.

Gaberle A., *Patologia społeczna*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1993.

Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań 1994.

Stacey Oliner J., *Best Friends and Marriage*, Berkeley, University of California Press, 1989.

Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59 z późn. zm.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz. U. 1997 Nr 78 poz. 483.

Kozak M., *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*, Wyd. Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.

Kusztal J., *Dziecko wobec prawa w rodzinie, szkole i wobec wymiaru sprawiedliwości*, [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. K. Biel i J. Kusztal, WAM, Kraków 2011.

Niemi R.G., *Political socialization*, [w:] *Political Psychology*, red. J.N. Knutson, San Francisco 1973.

Nowicki M.A., *Europejski Trybunał Praw Człowieka. Orzecznictwo*, t. 2, Zakamycze, Kraków 2002.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

Piquero A.R., Fagan J., Mulvey E.P., Steinberg L., Odgers C., *Developmental Trajectories of Legal Socialization Among Serious Adolescent Offenders*, „The Journal of Criminal Law and Criminology” 96(2005)1.

Smyczyński T., *Pojęcie dziecka i jego podmiotowość*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smyczyński, Wyd. Ars boni et aequi, Warszawa 1999.

Stojanowska W., *Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego i jako dyrektywa jego stosowania*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smyczyński, Wyd. Ars boni et aequi, Poznań 1999, s. 81 i n.

Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] Tenże, *W kręgu wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1992, s. 40.

Tillmann K.-J., 1996, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wyd. PWN, Warszawa, 1996.

Urban B., *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji* [w:] *Resocjalizacja. Ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński i B.M. Nowak, Wyd. Pedagogium, Warszawa 2008, s. 28–38.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, z późn. zm.

Utrat-Milecki J., *Wokół istoty praw dziecka*, [w:] *Być dzieckiem i przetrwać*, red. B. Głowacka i L. Pytką, Wyd. Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, Warszawa 2002.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie ram projektu badawczego dotyczącego realizacji zasady dobra dziecka w procesie wychowania i socjalizacji w szkole. Zadaniem planowanych badań jest diagnoza uwarunkowań socjalizacji normatywnej w szkole. Przyjąć należy, że prawidłowa realizacja podstawowych funkcji szkoły i ich odpowiednia jakość gwarantują realizację prawa do edukacji i odpowiedni kierunek procesu socjalizacji. Ramowy kierunek socjalizacji normatywnej wyznaczają zasady i normy prawne, a wśród nich ważne miejsce zajmuje zasada dobra dziecka, która jest podstawową regułą interpretacyjną wielu aktów prawnych, gdzie podmiotem ochrony jest dziecko (np. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy czy Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich). Stosowanie tej reguły ma zapobiec nadużyciom i nieprawidłowościom w obszarze edukacji, opieki, wychowania, ochrony czy pomocy dziecku. W pierwszej części artykułu autorki poddają analizie podstawowe funkcje szkoły, koncentrując się na socjalizacji normatywnej, jako szczególnym rodzaju socjalizacji przebiegającej w szkole obok procesów wychowania i kształcenia. Zasada dobra dziecka w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz polskiego ustawodawstwa jest przedmiotem analiz drugiej części artykułu. Część trzecia to opis koncepcji metodologicznej badań własnych, w której autorki koncentrują się na celach i metodach planowanych badań, mając na uwadze ich doniosłość tak z punktu widzenia nauk pedagogicznych, jak i teorii prawa. Cel praktyczny badań własnych to optymalizacja procesu socjalizacji normatywnej uczniów, która może być instrumentem kształtowania postaw proprawnych i podmiotowości prawnej młodego człowieka.

Słowa kluczowe: szkoła, prawo, socjalizacja normatywna, zasada dobra dziecka.

The Principle of the Child's Welfare and Its Implications for Legal Socialization at School

Summary

The aim of the paper is to outline a framework for a research project concerned with realizing, in a principled way, children's best interest as this shows up in the context of school-based education and socialization. The planned research aims to diagnose the determinants of normative socialization at school. Thus, a proper realization of the basic functions that schools are meant to fulfil, together with an appropriate level of quality in respect of these, will together guarantee both the realization of the child's right to education and an appropriate path of development as regards socialization. The general outline of the development of normative socialization is defined by legal principles and norms, among which the principle of children's best interest holds an important position. It is supposed to prevent abuse and improprieties in this sphere. In the first part of the paper, the authors analyse the basic functions of school, with a primary focus on normative socialization as a specific kind of socialization taking place at school alongside the process of education itself. This process of normative socialization is defined in the psychological and sociological literature in a variety of ways. The principle of children's best interest, seen in the light of both the Convention on the Rights of the Child and of Polish legislation, constitutes the subject of the analyses presented in the second part of the paper. The third part presents a description of how the research is conceived in methodological terms, and here the authors concentrate on the aims and methods of the research to be carried out, paying attention to its significance both from the point of view of the pedagogical sciences and from that of legal theory. The practical aim of the research is to optimize the process of pupils' normative socialization, where this may then in turn become a tool for shaping pro-legal attitudes and the status of young people as a legal entity.

Keywords: school, law, legal socialization, welfare of the child.

Adresy do korespondencji:

Małgorzata Kozak
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki
Zakład Pedagogiki Ogólnej
e-mail: uj.kozak@uj.edu.pl

Justyna Kuształ
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki
Zakład Pedagogiki Szkolnej
e-mail: justyna.kusztal@uj.edu.pl

Jolanta Walaszek-Latacz
Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie

Problemy wychowawczej współpracy na płaszczyźnie rodzina–szkoła w opinii studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej

The Opinions of Pedagogy Students
concerning Problems
of Educational Cooperation
between Family and School
at Pre-School and Early-School Levels

*Wychowanie młodego pokolenia zgodnie z zasadami
odpowiedzialności, niezależności i samodzielności
jest lekarstwem na bezradność, trudności i kłopoty¹.*

K. Denek

Wprowadzenie

Nakreślony poniżej obraz nie ma na celu prezentacji naszej społecznej rzeczywistości jako diametralnie negatywnej, jednakże raporty z badań socjologicznych dotyczące dzieci i młodzieży nie pozostawiają złudzeń. W pierwszej połowie XXI wieku mamy do czynienia z ciągłym wzrostem przestępczości wśród dzieci i młodzieży, a także z obniżaniem się wieku inicjacji przestępczej. Oficjalnie i głośno mówi się, że dzieci i młodzież

¹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 40.

są: niewrażliwi, butni, aroganccy, mściwi, bezczelni, agresywni, bez szacunku dla starszych, nawet rodziców i nauczycieli, leniwi – nie chcą się uczyć, ani pracować. Coraz więcej dzieci i młodzieży cierpi na nerwice i fobie szkolne, stres, uzależnia się od palenia tytoniu, zażywania substancji psychoaktywnych i spożywania alkoholu, zapada na bulimię, jadłowstręt, nieprawidłowo się odżywia, ma zbyt mało aktywności fizycznej. Coraz młodszy gustują w seksie, kosztownych drobiazgach (markowych, oczywiście!), regularnie odwiedzają zakłady fryzjersko-kosmetyczne, bo chcą być trendy. Dzieci godzinami potrafią siedzieć przed TV, obcować z Internetem lub rozmawiać przez telefon (Smartfon!) komórkowy. Deficyt obywatelski najmłodszych przejawia się brakiem zainteresowania życiem politycznym, gospodarczym czy społecznym środowiska, w którym żyją, bez żadnego wysiłku dziedziczą pozycję społeczną swoich rodziców i najczęściej przyjmują też ich spojrzenie na rzeczywistość². Oczywiście to nie jedyne problemy społeczno-wychowawcze dotyczące dzieci, z którymi przyszło się borykać najważniejszym współczesnym instytucjom wychowawczym, czyli rodzinie i szkole.

Wybrane problemy wychowawcze współczesnej rodziny

Grecki filozof Arystoteles już w IV w. p.n.e. konstatował, że „rodzina jest soczewką, w której odzwierciedla się całe społeczeństwo”³. Współczesny naukowiec, J. Homplewicz definiuje rodzinę jako: „środowisko, które praktycznie, a zarazem dogłębnie zdominowane jest przez swe funkcje wychowawcze, co dzieje się dzięki tej osobliwej okoliczności, że są one nieustannie realizowane. To wychowanie rodzinne trwa bez mała przez 24 godziny na dobę”⁴. Na szczególną uwagę w procesie rozwoju i socjalizacji człowieka zasługuje okres dzieciństwa, stanowiący ok. 1/7 długości całego życia jednostki ludzkiej. Dzielimy go na podokresy: wczesne dzieciństwo, zwane okresem małego dziecka, trwające do 3-go roku życia, średnie dzieciństwo – od 3-go do 7-go roku życia i późne dzieciństwo, nazywane także młodszym wiekiem szkolnym, trwające od 7-go do 11-go roku życia. Ten okres rozwojowy człowieka jest tak istotny, gdyż cechują go intensywne zmiany warunkujące ukształtowanie na późniejszych etapach pełnej osobowości już dorosłego człowieka⁵.

² Tamże, s. 226–227. Por. C.R. Hollin, D. Browne, E.J. Palmer, *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*, Gdańsk 2004; B. Prejs, *Bunt nie przemija: bardzo podręczny słownik subkultur młodzieżowych*, Katowice 2004.

³ A. Belcer, A. Wojnarowska, *Rodzina jako środowisko życia i wychowania*, [w:] *Edukacja–wychowanie–oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, red. A. Łacińska Łanowski i J. Stanek, Łódź 2014, s. 75.

⁴ J. Homplewicz, *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000, s. 29.

⁵ A. Belcer, A. Wojnarowska, *Rodzina jako środowisko życia i wychowania*, dz. cyt., s. 84–85.

Rodzina nie jest instytucją zawieszoną w próżni, istnieje w określonym społeczeństwie, które oddziałuje na nią między innymi poprzez system norm i związane z nimi oczekiwania. Owe powszechne oczekiwania, które najczęściej reprezentują rodzice, to wymagania od instytucji, jaką jest rodzina realizacji naturalnej pracy wychowawczej, na potrzeby której społeczeństwo winno ją wyposażyć w potrzebne środki⁶. Socjalizacja w środowisku rodzinnym to pierwszy i podstawowy czynnik, który powinien pomagać młodej ludzkiej jednostce w każdej społeczności w budowaniu jej szans na godne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Jednakże dzisiaj mamy do czynienia ze zjawiskiem przesunięcia socjalizującego czy też reorientacji czynników, które jeszcze do niedawna miały decydujący wpływ na wychowanie młodego pokolenia, takich jak rodzina, religia czy szkoła. Współczesna rodzina, świadomie lub nie, od najmłodszych lat dziecka cedowuje własną funkcję wychowawczą na nowe media, nowe środki komunikacyjne, umożliwiając dziecku często niekontrolowany dostęp do innego świata oraz wartości w nim obowiązujących, niekoniecznie pozytywnych czy też zrozumiałych. Pozbywa się w ten sposób możliwości kontrolowania czy wręcz nadzorowania dziecięcych postaw i zachowań⁷. A to przecież nie jedyne problemy wychowawcze we współczesnym środowisku rodzinnym, które uległo w ostatnich latach ogromnym przeobrażeniom – tak dużym, że A.M. de Tchorzewski napisał: „Megarewolucja w sposobie postrzegania i funkcjonowania współczesnych rodzin stała się faktem”⁸.

Wybrane problemy wychowawcze współczesnej szkoły

Adekwatne do istniejącej rzeczywistości wychowanie młodego pokolenia w społeczeństwie permanentnej zmiany to zadanie oscylujące na granicy ludzkich możliwości, jednakże niepodjęcie takiego działania jest brakiem odpowiedzialności za los tejże populacji, odpowiedzialności pedagogicznej, zwłaszcza jeżeli naszym celem jest wychowanie dzieci dla ich dobra oraz społecznego dobra wszystkich ludzi. **Wychowanie** jako wywieranie pedagogicznego wpływu, to proces dotyczący zachowania, budujący podstawy egzystencji ludzkiej, jej uspołecznienia i socjalizacji. Jest to także zjawisko w odpowiedzialny sposób formułujące cechy osobowości w ramach uczenia się, rozwoju i kształcenia dziecka. Kto podej-

⁶ Ch. Callo, *Modele wychowania*, [w:] *Pedagogika podstawy nauk o wychowaniu*, t. I, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2005, s. 289.

⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika podstawy nauk o wychowaniu*, tom I, Gdańsk 2005, s. 8.

⁸ A.M. de Tchorzewski, *Megarewolucja w sposobach postrzegania i funkcjonowania współczesnych rodzin*, [w:] *Kompetencje, wiedza, umiejętności. Teoria i praktyka w rozwoju nauki, społeczeństwa i gospodarki*, red. L. Woszczek, T. Grabiński i A. Tabor, Chrzanów 2014, s.17.

muje tak odpowiedzialne zadanie, zwłaszcza wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym? Tymi osobami o określonej osobowości, roli i motywacji są wychowawcy – nauczyciele. Z pozycji zinstytucjonalizowanej władzy (szkoła) starają się dzięki kompetencjom wychowawczym i umiejętnościom poznawczym, instrumentalnym i emocjonalnym odegrać w życiu wychowanka kreatywną i stymulującą rolę. Ich pobudki działania winny być etyczne, działają przeciw w sferze odpowiedzialności i lęku przed zaniedbaniem, a celem ich działań jest przygotowanie dzieci do życia w określonej rzeczywistości i umożliwienie im wykorzystania najlepszych szans w ich życiu⁹.

Nakreślona powyżej sylwetka wychowawcy jawi się jako model i wzór, ale jest też możliwością realną, gdyż nie brakuje, zwłaszcza na poziomie szkół, jednostek chętnych do działania w kierunku zaspokojenia potrzeb, zainteresowań i oczekiwań wychowanków w atmosferze wzajemnego zaufania i obustronnego zrozumienia. Czynniki warunkujące proces wychowawczy jest tak wiele, że jedynie zrozumienie jego istoty i założeń może wskazać świadomym wychowawcom właściwy cel podejmowanych działań. Szukając najbardziej trafnej definicji wychowania można znaleźć propozycję E. Durkheima, cytowaną przez K. Kruszewskiego i o tyle pogłębioną, że zawiera nie tylko ukierunkowanie na zmianę na poziomie postępowania dziecka, ale także zainteresowanie rozwojem psychicznych dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych. Według tego badacza „**Wychowanie** jest działaniem wywieranym przez pokolenie dorosłe na pokolenie jeszcze niedojrzałe do życia społecznego. Jego zadaniem jest rozbudzić i rozwinąć w dziecku pewną sumę stanów fizycznych, intelektualnych i moralnych, których wymaga od niego społeczeństwo jako całość i środowisko szczególne, do którego jest przede wszystkim przeznaczone”¹⁰. Definicja ta wskazuje, że wychowaniem dzieci zajmują się ludzie dorośli (wychowawcy) w rzeczywistości społecznej. Instytucjami predestynowanymi do takich działań są właśnie wszelkiego typu i poziomu szkoły, jednakże szczególną rolę w procesie wychowawczym odgrywają szkoły zwane w naszym kraju podstawowymi, zajmujące się dziećmi młodszymi, zwłaszcza na pierwszym etapie edukacji, zwanym wczesnoszkolnym. Oddziaływania wychowawcze przebiegają więc w ramach wspólnej (wychowawca–wychowanek) sytuacji symbolicznej, którą kształtują między innymi obiektywne, instytucjonalne warunki pracy wychowawczej. Owe warunki, czyli realia szkoły mają zasadniczy wpływ na proces wychowawczy, podobnie jak dalsze czynniki sprawczo-warun-

kujące, tj. strategię, metody, cele i inne elementy immanentnie związane z wychowaniem. W tej sytuacji edukacyjne status quo dotyczące procesu wychowawczego jest niemożliwe. Wychowawca musi się liczyć z poważnymi ograniczeniami swojej działalności, a jednym ze źródeł tych ograniczeń jest świat zewnętrzny, pozaszkolny, którego najważniejszą dla dziecka częścią jest jego rodzina.

Szkoła nie jest pedagogiczną wyspą, funkcjonuje w oparciu o istniejące elementy realnej rzeczywistości społecznej i współpraca pomiędzy tymi elementami jest niezbędna, bo cel tejże jest przecież wspólny – dobro dziecka.

Współpraca szkoły i środowiska rodzinnego

Trudno nie zgodzić się z I. Krausem, że: „Cele rodziny i szkoły będą realizowane skuteczniej, jeżeli obie instytucje będą ze sobą współpracowały”¹¹. Rodzice niewątpliwie mają jednakże priorytet w wychowaniu dzieci, dlatego też liczy się ich zdanie w zakresie kierunku wychowania ich dziecka w szkole. Nauczyciel powinien dostrzegać w rodzicach naturalnych sprzymierzeńców w pracy wychowawczej podejmowanej z ich dziećmi i mieć świadomość, że dobry kontakt z domem rodzinnym wychowanków to połowa sukcesu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Współpraca dwóch najważniejszych środowisk wychowawczych dziecka, czyli domu i szkoły jest podstawą jego prawidłowego rozwoju. Formą zasadniczą skutecznej współpracy jest efektywny przepływ informacji rodzic–nauczyciel, również w relacji zwrotnej¹². Jak określić zjawisko współpracy? Otóż W. Okoń uważa, że współpraca jest to współdziałanie polegające przede wszystkim na obopólnym zaufaniu, lojalności, na podporządkowaniu się obiektowi współpracy – tu: dziecku. I. Jazukiewicz podkreślając inicjatywę nauczyciela w tym paradygmacie wskazuje na działanie wychowawcze szkoły tam, gdzie kończy je rodzic i na odwrót. W tak rozumianej współpracy słuszne jest potraktowanie relacji nauczyciel–rodzic w kategoriach interakcjonizmu i rozumienie jej jako stosunku dwupodmiotowego. Interakcjonistyczne uwarunkowanie stosunków między szkołą a domem rodzinnym pozwala dostrzec w rodzicach partnerów, a w nauczycielach profesjonalistów wspierających działania rodziny. Przestrzeganie społecznych reguł współpracy zapobiega powstawaniu konfliktów, niechęci jednej ze stron do współpracy, a nawet zerwaniu jej całkowicie. Ł. Łobocki podkreśla, że partnerstwo i współ-

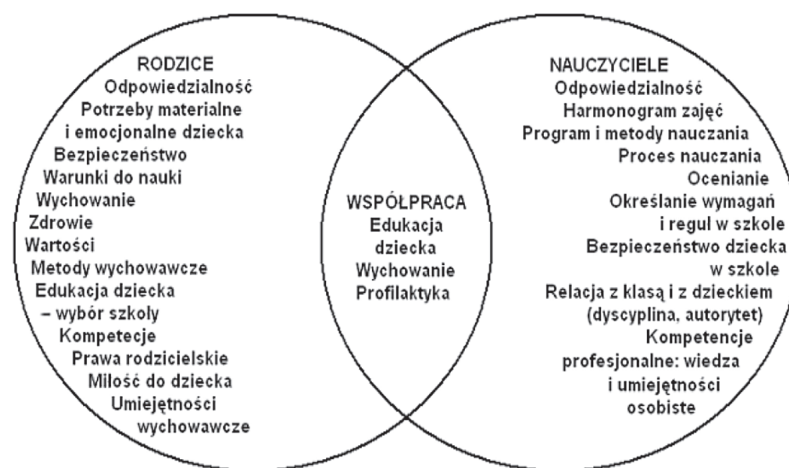
¹¹ I. Kraus, *A fresh look at family counselling: A family systems approach*, "Professional School Counselling" 4(1998)1, s. 14.

¹² E. Nowicka, *Współpraca szkoły i środowiska rodzinnego gwarancją sukcesu ucznia*, „Nauczyciel i Szkoła” 36–37(2007)3–4, s. 297.

praca między rodzicami i nauczycielami, a także dobra komunikacja, powinny opierać się na wiedzy o własnych prawach, na wzajemnym ich przestrzeganiu oraz na świadomości, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele–wychowawcy mają ten sam cel dotyczący wspólnego obiektu, czyli dziecka, polegający na kształtowaniu jego prawidłowych umiejętności życiowych¹³.

Oczywisty jest fakt, iż sam nauczyciel bez pomocy rodziców nie jest w stanie dobrze poznać ucznia, ani też sam rodzic bez współpracy z nauczycielem nie pomoże dziecku w zaspokojeniu i rozwijaniu jego zainteresowań, wiedzy i umiejętności. Nauczyciele i rodzice mają własny zakres priorytetów, uprawnień i zobowiązań wobec dziecka, jednakże wspólnym obszarem kompetencji jest niewątpliwie jego edukacja i wychowanie. Właściwy poziom współpracy pokazuje, że paradygmat rodzic–nauczyciel nie podlega gradacji, ponieważ żaden z jego elementów nie jest ważniejszy (równoważność paradygmatu) – nauczyciele nie powinni decydować za rodziców, jak powinni wychowywać swoje dziecko, a rodzice nie powinni wchodzić w kompetencje zawodowe nauczycieli i kontrolować ich merytorycznej pracy. Wartościowa komunikacja polega tutaj na wzajemnym informowaniu się o zastrzeżeniach, czynieniu uwag, jeżeli zachodzi obawa, że dziecku dzieje się krzywda lub należy jej zapobiec. Poniżej zaprezentowano w sposób obrazowy zakres poszczególnych kompetencji paradygmatu rodzic–nauczyciel oraz obszar ich współpracy według A. Karasowskiej.

Rysunek 1. Zakres współpracy rodziców z nauczycielami



Źródło: M. Chojak, *Indywidualne spotkania nauczycieli z rodzicami: szansa czy zagrożenie*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” (2008/2009)3, s. 65–66.

Aby współpraca rodzic–nauczyciel przebiegała bez problemów we wzajemnych stosunkach muszą zostać zastosowane określone zasady. Według M. Jakowickiej są to:

- zasada wzajemnego zaufania (atmosfera życzliwości),
- zasada wzajemnego uzupełniania się (niezastępowania się nawzajem),
- zasada akceptacji drugiego człowieka (nie tylko tolerancji),
- zasada wzajemnej lojalności (główna cecha partnerstwa budująca zaufanie),
- zasada jedności działania (osiąganie konsensusu, wspólne decyzje),
- zasada wielostronnego przepływu informacji (wzajemne poznanie),
- zasada aktywnego i systematycznego działania (ciągłe możliwe zaangażowanie)¹⁴.

Do powyższych zasad M. Łobocki dodaje jeszcze dwie istotne, mianowicie:

- zasada pozytywnej motywacji (chętny udział obu stron),
- zasada partnerstwa (obie strony są równie ważne).

Właściwie dobrane formy kontaktów w paradygmacie rodzic–nauczyciel są także warunkiem prawidłowego współdziałania. Dobór form zależy od sytuacji wychowawczej w szkole lub domu ucznia i leży głównie w kompetencji nauczyciela. Każda z form charakteryzuje się określonymi sposobami realizacji. M. Słowikowska i A. Watoła proponują takie formy, jak:

- rozmowy indywidualne (najczęściej stosowana forma kontaktów, inicjowana przez obie strony),
- zebrania klasowe (wywiadówki) lub konsultacje (pierwsze jako forma zbiorowa, drugie – indywidualna),
- wizyta domowa (wcześniej umówiona z rodzicami),
- dzienniczek ucznia, e-maile, zeszyt korespondencji (formy korespondencyjne),
- uroczystości, spotkania świąteczne (pełnią przede wszystkim rolę integracyjną),
- uczestnictwo i współorganizowanie wycieczek (współpraca i współuczestnictwo),
- świadczenie pracy, usług na rzecz klasy i szkoły (działania integrujące),
- listy do rodziców (informacyjne, zaproszenia – konkretne),
- Rada Rodziców (ważny organ wewnątrzszkolny prezentujący opinie rodziców),

¹⁴ M. Jakowicka, *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel–rodzice*, [w:] *Nauczyciele i rodzice: w poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad i M.J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004, s. 104–105.

- piknik na koniec wakacji (okazja do swobodnego poznania się),
- tydzień edukacji (jeden tydzień, w ciągu którego rodzice mogą czynnie uczestniczyć w zajęciach swoich dzieci),
- dni kariery (prezentacja zawodu kolejnych rodziców w określonym dniu miesiąca),
- skrzynka pytań dla rodziców (dyskretna forma zwracania uwagi na problemy),
- wspólne szycie, gotowanie (razem z dziećmi i nauczycielem),
- konkursy, turnieje, zawody sportowe (wspólne przeżywanie emocji z dziećmi).

Te i wiele innych form współpracy z rodzicami mają na celu budowanie pozytywnych relacji partnerskich, ale także wzmacniają więzy między rodzicami i dziećmi. Przeszkodą w takich relacjach może być według M. Łobockiego zachowanie nauczyciela typu: dyrygowanie, debatowanie, generalizowanie, bagatelizowanie, monologizowanie, emigrowanie (ucieczka), abstrahowanie i wiele innych¹⁵.

Kwestie dotyczące współpracy na płaszczyźnie rodzic–nauczyciel wchodzi w zakres edukacji przyszłych nauczycieli, więc studenci poznają zasady, formy, sposoby i efekty takiej współpracy. Czy jednakże, nie mając jeszcze zawodowego doświadczenia, są w stanie zrozumieć znaczenie tego współdziałania i jego potrzebę?

Problematyka badawcza

Obszarem niniejszych zainteresowań była znajomość i świadomość zagadnień dotyczących współpracy na płaszczyźnie rodzic–szkoła wśród studentów pedagogiki na śląskich uczelniach. Na początku roku akademickiego 2014/2015 badaniami objęto studentów kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białej, Gliwickiej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości w Gliwicach oraz Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie. W badaniu wzięło udział 31 studentów z ATH, 35 studentów z GWSP i 24 studentów z WSPiM, łącznie 90 studentów. Narzędziem badań sondażowych był kwestionariusz ankiety, który obejmował kategorie pytań dotyczące współpracy rodzic–nauczyciel. Główny problem badawczy sformułowano następująco:

Jaka jest świadomość potrzeby i możliwości współpracy pomiędzy nauczycielem a rodzicem w edukacji wczesnoszkolnej oraz jaka jest opinia adeptów zawodu nauczycielskiego dotycząca tego zagadnienia?

Na potrzeby niniejszego artykułu z listy szczegółowych pytań badawczych wybrano kilka następujących:

1. Jaki cel ma współpraca pomiędzy nauczycielem–wychowawcą a rodzicami ucznia według studentów pedagogiki?
2. Do kogo należy rozpoznanie i diagnoza szkolnych problemów wychowawczych dziecka w opinii studentów pedagogiki?
3. Jakie problemy dotyczące dziecka, z którymi może nauczyciel spotkać się w szkole, należy omawiać z jego rodzicami według studentów pedagogiki?
4. Z jakimi problemami spotyka się nauczyciel–wychowawca, kiedy chce pomóc uczniowi w opinii studentów pedagogiki?
5. Jakie, jako przyszły wychowawca–nauczyciel, przewiduje student trudności w zakresie współpracy z rodzicami?
6. Czy skuteczna współpraca w szkole pomiędzy nauczycielem–wychowawcą a rodzicami jest możliwa w opinii studentów pedagogiki?
7. Jakie metody współpracy z rodzicami studenci pedagogiki uważają za najskuteczniejsze?
8. Jakie problemy dzieci w młodszym wieku szkolnym najczęściej występują w szkole według opinii studentów pedagogiki?
9. Jakie cechy i umiejętności powinien posiadać wychowawca–nauczyciel chcąc skutecznie współpracować z rodzicami w ocenie studentów pedagogiki?
10. Jak oceniają studenci pedagogiki współpracę wychowawców–nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym we współczesnej polskiej szkole?

Odpowiedzi studentów stały się materiałem badawczym poddanym następnie analizie.

Analiza wybranych wyników badań

Na pytania ankietowe odpowiedziały 84 studentki i 6 studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej w przedziale wiekowym od 20 do 30 lat (studia I i II stopnia). Kwestionariusz ankiety zawierał 20 pytań dotyczących tematu współpracy nauczyciela–wychowawcy z rodzicami uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Studenci wybierając cel współpracy pomiędzy nauczycielem a rodzicem (pytanie szczegółowe nr 1) najczęściej wskazywali na: pomoc w rozwiązywaniu codziennych problemów dziecka, rozwiązywanie trudnych sytuacji wychowawczych dotyczących dziecka, a także (rzadziej) za cel takiej współpracy uważali prawidłowy rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny i moralny dziecka. Rzadko także za cel współpracy uznawali przygotowanie dziecka do samodzielnej egzystencji w środowisku społecznym.

Można więc zauważyć, że młodzi przyszli nauczyciele dostrzegają tylko doraźne cele współpracy pomiędzy rodzicami i nauczycielami, cele perspektywiczne, dotyczące przyszłości dziecka są w zdecydowanie dalszej kolejności.

W odpowiedzi na drugie pytanie ankietowe zdecydowana większość badanych stwierdziła, że diagnoza problemów wychowawczych leży w zakresie kompetencji w równej mierze wychowawców, jak i rodziców. Jednakże znaczna grupa studentów (ok. 10%) wskazała tylko na wychowawców. I tutaj widać niezrozumienie przez przyszłych nauczycieli wychowawczej roli rodziny, a przede wszystkim jej pierwszoplanowego i decydującego znaczenia, jednakże dostrzeżenie diagnostycznej roli nauczyciela może wskazywać na świadomość odpowiedzialnej roli w tym zakresie przyszłego wychowawcy.

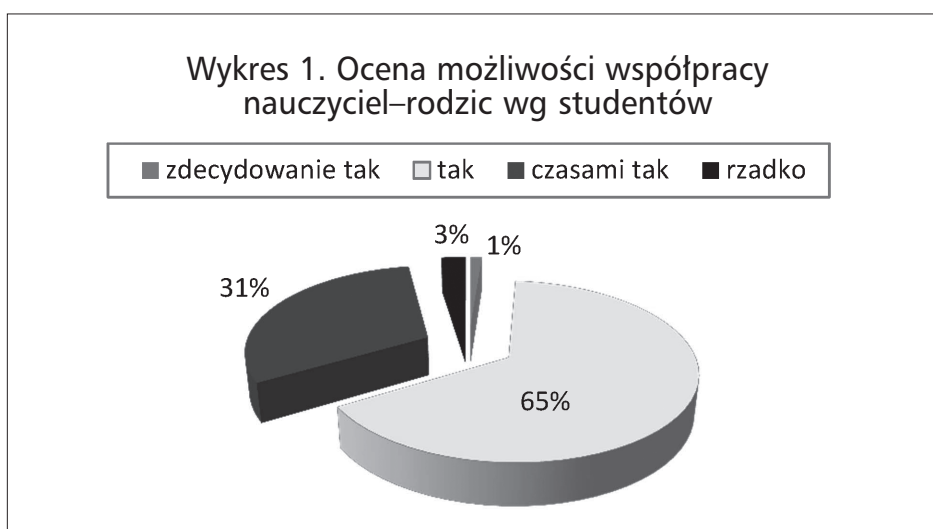
Jeśli chodzi o problemy, które powinno się omawiać z rodzicami, a tak sformułowano pytanie trzecie, na czoło wysuwają się w analizowanych ankietach zagadnienia dotyczące nerwic, stresu i fobii szkolnych, uzależnień od tytoniu, alkoholu i substancji psychoaktywnych, problemy żywieniowe (bulimia, jadłowstręt), nieprawidłowe odżywianie – otyłość, mała aktywność fizyczna, zaobserwowane wady postawy. Bardzo rzadko studentów, jako temat do rozmowy z rodzicami, wskazywali na zagadnienia wstydlive dotyczące ucznia, tj. seks, homoseksualizm, dewiacje oraz na negatywne zachowania, np. arogancja, bezczelność, brak szacunku dla dorosłych i rówieśników. Zwłaszcza te ostatnie zagadnienia powinny znaleźć się w pakiecie tematów omawianych standardowo z rodzicami przez wychowawców, gdyż stanowią dzisiaj częste, wręcz nagminnie problemy, znacznie częściej występujące, niż wskazane jako pierwsze przez ankietowanych. Należy więc domniemywać, że orientacja w tym zakresie, wśród przyszłych nauczycieli, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, w znacznej mierze odbiega od rzeczywistości.

Odpowiadając na pytanie czwarte, badani studenci przewidują trudności, jakie mogą ich spotkać w szkole, kiedy będą chcieli pomóc uczniowi i jest to przede wszystkim niezrozumienie i niechęć ze strony rodziców. Część z badanych (ok. 15%) wskazała także na niezrozumienie i niechęć ze strony innych nauczycieli. Obawy przyszłych nauczycieli są w dużej mierze uzasadnione, gdyż obecnie często mamy do czynienia z negatywnymi postawami rodziców wobec nauczycieli, ale także z niechętnymi do pomocy młodemu nauczycielowi postawami koleżanek i kolegów z pokroju nauczycielskiego.

Pytanie piąte dotyczyło trudności w zakresie współpracy z rodzicami. Przyszli wychowawcy przewidują w szkole przede wszystkim trudności w zakresie nieuznawania (podważania) autorytetu nauczyciela przez

rodziców, ale także ze strony rodziców brak zrozumienia wagi danego problemu (bagatelizowania) i niechęć do podejmowania przez nich trudnych, kontrowersyjnych tematów. Widzimy tutaj dobre rozeznanie przewidywanych trudności dotyczących współpracy z rodzicami, gdyż faktycznie często się zdarza podważanie autorytetu nauczyciela przez rodziców, zwłaszcza młodego nauczyciela, a także brak zrozumienia rangi wskazywanych przez nauczyciela problemów i widoczna niechęć do ich podejmowania.

Wykres 1. Opinia studentów pedagogiki na temat skutecznej współpracy między nauczycielem–wychowawcą a rodzicami.



Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie szóste, czy możliwa jest skuteczna współpraca między nauczycielem–wychowawcą a rodzicem większość studentów odpowiedziała „tak”. Rozkład odpowiedzi obrazujących opinie studentów na ten temat pokazuje powyższy wykres. Takie pozytywne nastawienie przyszłych wychowawców powinno tylko cieszyć.

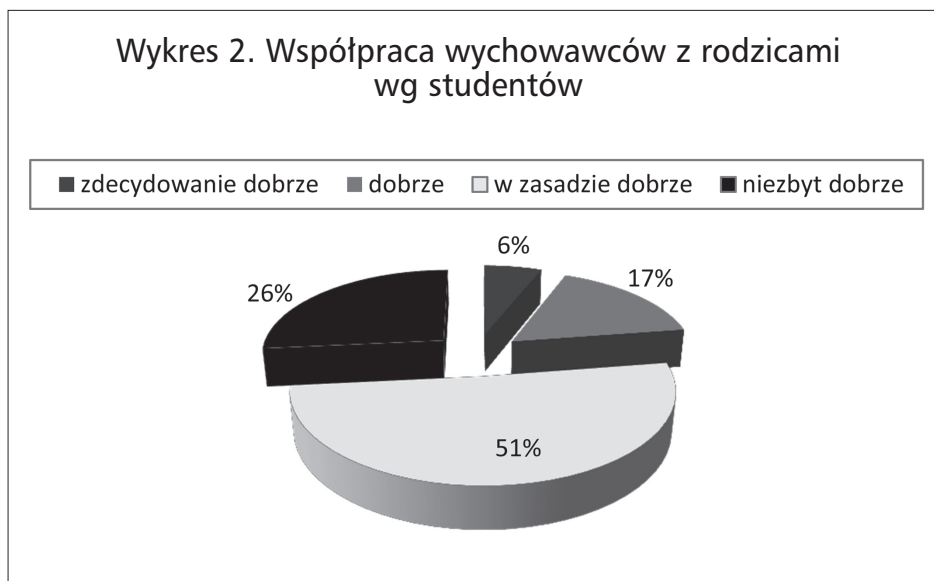
Odpowiadając na pytanie siódme, adepci zawodu nauczycielskiego w zdecydowanej większości podają, że najskuteczniejszą metodą współpracy wychowawcy z rodzicami są rozmowy indywidualne, na drugim miejscu plasuje się pedagogizacja rodziców na zebraniach i podczas konsultacji, bardzo niewiele wskazuje na doradztwo pedagogiczne lub warsztaty pedagogiczne przygotowane przez wychowawcę dla rodziców. W tej kwestii widoczna jest wśród studentów nieznajomość innowacyjnych

metod współpracy między rodzicami i nauczycielami, gdyż badani wskazują tylko na jej tradycyjne formy.

W pytaniu ósmym poproszono badanych o stworzenie listy problemów dzieci w młodszym wieku szkolnym, z którymi najczęściej spotyka się nauczyciel–wychowawca. W ankiecie studenci układając tę listę według ich rangi, czyli ważności problemu, podali kolejno: skutki stosowania przemocy fizycznej (widoczne obrażenia), zaburzenia odżywiania (anoreksja, bulimia, pica), zaburzenia depresyjne (zaburzenia nastroju), fobie (silny lęk przed niektórymi sytuacjami), zaburzenia zachowania (łamanie zasad, praw innych). Ranking ten wskazuje na problemy, które przyszli nauczyciele mogą zaobserwować i bez problemu zdiagnozować.

Analizując cechy i umiejętności, które powinien posiadać wychowawca chcący skutecznie współpracować z rodzicami, o co zapytano badanych w pytaniu dziewiątym, ankietowani studenci wskazali kolejno na: otwartość, życzliwość, wiedzę, szacunek dla różnorodności, akceptację. Tylko kilkoro wskazało także na umiejętności przywódcze i słuszenie, gdyż ta właśnie cecha może nauczycielowi bardziej zaszkodzić, niż pomóc we współpracy z rodzicami.

Wykres 2. Ocena obecnej współpracy wychowawców–nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzicami.



Źródło: opracowanie własne.

Dziesiąte pytanie dotyczyło oceny współpracy współczesnych wychowawców dzieci w młodszym wieku szkolnym z ich rodzicami w szkołach, a rozkład uzyskanych opinii ankietowanych studentów pokazuje powyższy wykres. „W zasadzie dobrze” i „niezbyt dobrze” wskazują na słabą ocenę tych relacji w opinii badanych. Dobrze, że przyszli nauczyciele mają świadomość potrzeby zmian w tym zakresie.

Zakończenie

Przeprowadzone badania skłaniają do wniosków, że wiedza i rozeznanie studentów w temacie współpracy między wychowawcami–nauczycielami dzieci młodszych a ich rodzicami nie jest wystarczająca i jest mało optymistyczna, aczkolwiek przyszli nauczyciele zdają sobie sprawę z trudności wychowawczych i ich zakresu występujących we współczesnej polskiej szkole. Chociaż w programie studiów pedagogicznych nie ma przedmiotu pt. „Współpraca z rodzicami”, jednakże ten bardzo ważny aspekt działalności wychowawczej nauczyciela omawiany jest wielokrotnie, praktycznie na większości wykładów z pedagogiki, dydaktyki, psychologii i innych przedmiotów akademickich. Może warto pomyśleć o wprowadzenie tych zagadnień także na ćwiczeniach, co umożliwiłoby przyszłym nauczycielom postawienie się w konkretnej wychowawczej sytuacji. Autorka niniejszych badań zaproponowała studentom jako zaliczenie napisanie projektów dotyczących współpracy nauczycieli z rodzicami w edukacji wczesnoszkolnej i liczy na ciekawe propozycje młodych, kreatywnych ludzi. Należy także oczekiwać wykorzystania posiadanej już przez studentów wiedzy oraz szybkiego zdobycia doświadczenia w trakcie wykonywania zawodu.

Stwierdzenie, że obecnie współpraca na płaszczyźnie dom rodziny–szkoła jest nielatwa jest niedopowiedzeniem, a de facto co najmniej spłyceciem problemu. Współdziałanie we wspólnym, słusznym celu, którym jest właściwe, adekwatne do istniejącej rzeczywistości i wartościowe wychowanie dzieci w młodszym wieku, najważniejszych instytucji wychowujących dziecko, czyli domu rodzinnego i szkoły jawi się nie tylko potrzebą, ale wręcz koniecznością. I tak postawioną kwestię współpracy w paradygmacie rodzic–nauczyciel należy prezentować obecnym studentom pedagogiki przyszłym a nauczycielom.

Bibliografia

Belcer A., Wojnarowska A., *Rodzina jako środowisko życia i wychowania*, [w:] *Edukacja–wychowanie–oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, red. A. Łacina Łanowski i J. Stanek, Wyd. AH-E w Łodzi, Łódź 2014.

Callo Ch., *Modele wychowania*, [w:] *Pedagogika podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, red. B. Śliwerski, GTP, Gdańsk 2005.

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń–Leszno 2005.

Fazlagić J., *Marketing szkoły*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

Hollin C.R., Browne D, Palmer E.J., *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*, GTP, Gdańsk 2004.

Prejs B., *Bunt nie przemija: bardzo podręczny słownik subkultur młodzieżowych*, Wyd. „Śląsk”, Katowice 2004.

Homplewicz J., *Pedagogika rodziny*, Instytut Teologiczno-Pastoralny, Rzeszów 2000.

Jakowicka M., *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel-rodzice*, [w:] *Nauczyciele i rodzice: w poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad i M.J. Szymański, Oficyn. Wyd. UZ, Zielona Góra–Kraków 2004.

Kraus I., *A fresh look at family counselling: A family systems approach*, “Professional School Counselling” 4(1998)1.

Kruszewski K., *Sztuka nauczania czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2009.

Modrzejewska J., Walaszek-Latacz J., *Wychowawcza rola nauczyciela w „szkole jutra”*, [w:] *Edukacja–wychowanie–oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, red. A. Łacina Łanowski i J. Stanek, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2014.

Nowicka E., *Współpraca szkoły i środowiska rodzinnego gwarancją sukcesu ucznia*, „Nauczyciel i Szkoła” 36–37(2007)3–4.

Słowikowska M., Watōła A., *Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia*, [w:] *Rynek pracy pedagogów Bariery i perspektywy*, red. A. Watōła i K. Wójcik, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2012.

Śliwerski B., *Pedagogika podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, GTP, Gdańsk 2005.

Tchorzewski de A.M., *Megaewolucja w sposobach postrzegania i funkcjonowania współczesnych rodzin*, [w:] *Kompetencje, wiedza, umiejętności. Teoria i praktyka w rozwoju nauki, społeczeństwa i gospodarki*, red. L. Woszczyk, T. Grabiński i A. Tabor, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie, Chrzanów 2014.

Streszczenie

118 Współpraca w czasach współczesnych to nieodłączny element ludzkiego życia. Jednym z elementów tej współpracy jest współdziałanie wy-

chowawców–nauczycieli dzieci młodszych z domem rodzinnym tych dzieci. Paradygmat rodzic–nauczyciel lub szerzej rodzina–szkoła wpisuje się w obecną konwencję nowoczesnej, demokratycznej szkoły, chociaż działalność ta ma podłoże dobrej, wartościowej tradycji. Zaproponowane badania dotyczyły studentów pedagogiki, czyli przyszłych nauczycieli, ich opinii i wiedzy na temat współpracy z rodzicami. Artykuł wprowadza w zakres merytoryczny zagadnienia, skupiając się jednakże na realiach naszych czasów. Analizowanie problemów, które dotyczą dzieci i najczęściej występują w polskiej szkole, a także próby zapobiegania im leżą w najlepszym interesie zarówno szkoły, jak i domu rodzinnego uczniów. Dlatego też podkreślanie wagi skutecznego współdziałania na tej płaszczyźnie w odniesieniu do przyszłych nauczycieli–wychowawców jest tak istotne ze społecznego i pedagogicznego punktu widzenia. Rodzic funkcjonuje z dzieckiem zdecydowanie dłużej i częściej niż nauczyciel i dla wychowawcy jest cennym źródłem informacji, natomiast nauczyciel może i powinien służyć rodzicowi wiedzą i umiejętnościami pomagającymi w wychowaniu dziecka na różnych płaszczyznach naszej rzeczywistości. Często to właśnie nauczyciele jako pierwsi dostrzegają jakiś ważny problem dziecka i poinformowanie o nim rodziców, podpowiedź, jak ten problem rozwiązać jest zadaniem skutecznego wychowawcy, bo przecież zarówno rodzic, jak i nauczyciel mają wspólny cel, którym jest dobro dziecka. Właściwy przepływ informacji w obu najważniejszych dla dziecka, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, środowiskach pedagogicznych ma zasadniczy wpływ na jego rozwój społeczny i indywidualny. Oby przyszli nauczyciele zdawali sobie w pełni sprawę z rangi współpracy w paradygmacie rodzina–szkoła.

Słowa kluczowe: dziecko–uczeń, nauczyciel–wychowawca, rodzic, dom rodzinny, skuteczna współpraca, opinia studentów pedagogiki, ranga współdziałania.

The Opinions of Pedagogy Students concerning Problems of Educational Cooperation between Family and School at Pre-School and Early-School Levels

Summary

Nowadays, interpersonal cooperation is an indispensable element of human existence. It is endowed with many aspects, one of which is the mutual support taking place between teachers and their pupils' families. Having been firmly rooted in valuable traditions, the teacher–parent pa-

radigm – or, to put it more extensively, the school–family paradigm – has been firmly inscribed in the present practice of modern, democratized education. This article aims to present an empirical study which focuses upon pedagogy students’ (i.e. teachers-to-be) opinions and knowledge concerning the problem of cooperating with parents. Being focused upon the contemporary situation, the paper also constitutes an introduction to the substantive scope of a diverse range of issues concerning parent–educator cooperation. Since analyzing children’s most common school problems as well as attempting to prevent them serve the best interest of both the school and the pupils’ families, the very activity of emphasizing the importance of taking effective action in this field is critical, from both social and pedagogical points of view. Parents, who are in a position to spend more time with their children, can be considered a valuable source of information for educators. At the same time, teachers may (and should) assist parents by deploying their skills and knowledge in order to facilitate the upbringing process with respect to all aspects of our reality. Bearing in mind the fact that educators are very frequently the first to notice a child’s problem, an effective teacher’s role is to inform them about the issue and suggest relevant countermeasures. After all, both educators and parents share a common goal, which is the child’s well-being. When perceived from the perspective of children of younger school age, an effective circulation of information with respect to the aforementioned vital pedagogical environments is endowed with a fundamental significance for the child’s personal and societal development. In other words, it is imperative that future teachers are fully aware of the importance of effective cooperation within the contexts represented by the family–school paradigm.

Keywords: child–pupil, teacher–educator, parent, family, effective cooperation, pedagogy students’ opinions, the importance of cooperation.

Adres do korespondencji:

Jolanta Walaszek-Latacz

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie

e-mail: jolanta.walaszek@poczta.fm

Joanna Juszczyk-Rygałło
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Edukacja domowa – szansa czy zagrożenie we wczesnym kształceniu dziecka?

Home Schooling:
An Opportunity or a Threat
in Children's Early Education?

Wstęp

Współcześnie przyjmuje się, że głównym celem kształcenia jest wykrywanie, stymulowanie i rozwijanie zdolności dzieci już na etapie wczesnej edukacji. Jest to zgodne z potrzebami nowych pokoleń uczniów, którzy rozpoczynają edukację z silną potrzebą indywidualizacji, z różnymi i odmiennymi potrzebami poznawczymi. Efektywna nauka powinna zatem uwzględniać jednostkowe predyspozycje i preferencje każdego ucznia. Ukształtowany w XIX wieku przymus oświaty elementarnej i umasowienie szkolnictwa, które nastawione było na wykształcenie jak największej liczby uczniów na oczekiwanym (zazwyczaj uśrednionym) poziomie, nie jest w stanie sprostać tym wymaganiom. Współczesne zmiany cywilizacyjne indukują potrzebę zmian również w dziedzinie edukacji. Już pod koniec minionego stulecia w książce *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* I. Wojnar i J. Kubin twierdzili, iż w kręgach profesjonalnych pedagogów z coraz większą siłą narasta przekonanie o „potrzebie dokonania gruntownych przeobrażeń także

w sferze edukacji”¹. Edukacja formalna próbuje dogonić postęp cywilizacyjny poprzez dostosowanie do niego zmian programowych. Efektem tego procesu jest częste wprowadzanie modyfikacji podstaw programowych i programów nauczania. Jednak wydaje się, że nie są to działania wystarczające.

W tradycyjnym modelu pedagogicznym pełną odpowiedzialność za proces wychowania i efekty kształcenia ponosi nauczyciel, który kieruje całym procesem szkolnej edukacji. Stosowane metody i techniki nauczania w dalszym ciągu koncentrują się na przekazywaniu wiedzy w trybie podawczym, w kierunku od nauczyciela do ucznia. W tym procesie ważne są, w przypadku najmłodszych uczniów, umiejętności zapamiętywania i odtwarzania, a głównym celem każdego ucznia jest otrzymanie jak najwyższej oceny². W ciągu ostatniej dekady ten proces kształcenia znalazł się w centrum uwagi i krytyki badaczy oraz administracji oświatowych krajów rozwiniętych. Również w ramach CERi (*Centre for Educational Research and Innovation* – Centrum Badań i Innowacji Edukacyjnych), które jest jednostką Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), podjęto międzynarodową inicjatywę ILE (*Innovative Learning Environments* – Innowacyjne Środowiska Uczenia się) polegającą na przeprowadzeniu wielu międzynarodowych prac analitycznych na temat współczesnych praktyk nauczania. Efektem tych badań było wydanie w grudniu 2010 roku publikacji *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*³. We wprowadzeniu do polskiego wydania B. Ischinger (dyrektor Dyrektoriatu ds. Edukacji OECD) napisała: „CERi łączy studia nad innowacją z analizą opartą na wynikach badań naukowych, tak by precyzyjnie określić opcje możliwe do wykorzystania zarówno w polityce, jak i w praktyce edukacyjnej”⁴. Nie umniejszając wartości tej pozycji należy stwierdzić, że nie jest to propozycja rozwiązań systemowych, a bardziej zbiór postulatów, rekomendacji i wymagań, jakie powinna spełniać współczesna edukacja. Pojawia się zatem pytanie: czy współczesny system edukacji formalnej jest w stanie sprostać tym wymaganiom? W odpowiedzi na te wątpliwości pojawiła się alternatywna forma edukacji, w której obowiązek kształcenia dziecka przejmują rodzice. Jest to edukacja domowa.

Tło edukacji domowej

Kształcenie dzieci w środowisku rodzinnym stanowiło przez wiele stuleci główną formę edukacji w społeczeństwach różnych krajów. Prak-

¹ I. Wojnar, J. Kubin, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, s. 19.

² M. Cieciora, *Jak skutecznie studiować? Poradnik nie tylko dla studentów i maturzystów*, Warszawa 2007, s. 9.

³ Zob. pol. wyd.: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, Warszawa 2013.

⁴ Tamże, s. 18.

tyka ta zmieniła się w połowie XIX wieku pod wpływem ówczesnego wzorca cywilizacyjnego, jakim stały się Prusy Hohenzollernów. Przyjęło się założenie, że u podstaw ekonomicznego i militarnego sukcesu Prus leżała organizacja szkolnictwa, w którym metody edukacyjne były podporządkowane powszechnemu obowiązkowi szkolnemu⁵. Fascynacja nowym porządkiem edukacyjnym była tak duża, że w Europie przełomu wieków XIX i XX jedynym państwem, w którym nie istniał obowiązek szkolny była Rosja carska (obowiązek szkolny wprowadzono w ZSRR w 1930 r.). Jak zauważa M. Budajczak: „(...) tradycyjność obowiązku oświaty – niezależnie od tego, czy nazwiemy go szkolnym, czy edukacji – jest historycznie słabo zakorzeniona”⁶. Jest natomiast, deklarowany prawem do edukacji, obowiązkowy system szkolny regulowany przez państwa aktami prawnymi różnej rangi. Akty prawa międzynarodowego sytuują prawo do edukacji w systemie praw człowieka, między innymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Deklaracji Podstawowych Praw i Wolności z 1948 r., w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1977 r. czy w Karcie Praw Podstawowych z 2000 r. W aktach tych prawo do nauki jest uzasadniane obowiązkiem nauki. Ta dychotomia regulacji prawnej jest konsekwencją dziewiętnastowiecznego modelu obowiązkowego umasowienia edukacji, wzorowanego na modelu masowego uprzemysłowienia. Jak pisze A. Toffler: „masowa oświata wzorowana na modelu fabryki, dawała podstawy umiejętności czytania, pisanie i arytmetyki, odrobinę historii i trochę wiedzy z kilku innych przedmiotów”⁷. M. Stanulewicz za J. Gatto zauważa, że najważniejszym elementem tego modelu edukacji są wyraźne cele społeczno-polityczne, wypełnieniu których ma on służyć. Okazało się, że przymus szkolny jest znakomitym instrumentem integracji i unifikacji społeczeństwa⁸. Według krytyków współczesnych systemów edukacyjnych głównym celem szkolnictwa jest zachowanie istniejącego porządku społecznego. Jak dobitnie pisze na ten temat propagatorka edukacji domowej N. Dueholm w swojej opinii on-line pt. *Skąd się wzięły szkoły?*: „Obowiązek szkolny powstał, aby wychować obywateli posłusznych elitom urzędników państwowych, wdrażających bez szemrania państwowe regulacje, myślących to samo na wszelkie tematy”⁹. Podobny pogląd wyraża J. Piskorski: „Kształcenie szkolne nie ma na celu poszukiwania prawdy. Jego celem osiąganym przez jej eliminowanie lub

⁵ Zob. M. Stanulewicz, *Kij pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza*, [w:] *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011, s. 9–18.

⁶ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004, s. 17.

⁷ A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 2001, s. 70.

⁸ M. Stanulewicz, *Kij pruski a sprawa polska*, dz. cyt., s. 17.

⁹ <http://prawica.net/node/8520> (dostęp: 29.10.2014).

ograniczanie staje się uzyskanie pewnych zdolności społecznych, w tym także karność wobec przełożonych”¹⁰. J. Holt pisze wręcz o tym, że szkoły nie uczą w rzeczywistości tego, czego rzekomo nauczają¹¹. Pojawia się więc problem ukrytego programu, który wypełniają szkoły obok formalnie obowiązującego programu nauczania określonego podstawami programowymi. Jest to program, który dotyczy norm obyczajowych, dyscypliny szkolnej, relacji wzajemnych nauczycieli i uczniów, pełnionych przez nich ról społecznych. B. Niemierko podkreśla, że ten ukryty program jest stałym elementem życia szkoły, ale nigdy nie jest dla uczniów korzystny¹².

Zwolennicy zinstytucjonalizowanej edukacji prześcigają się w odkrywaniu funkcjonalnej różnorodności formalnego kształcenia i wychowania. Myśliciele społeczni, reformatorzy polityczni i w nie mniejszym stopniu pedagodzy i edukatorzy uzasadniają w ten sposób przekonanie o wyższości formalnej, szkolnej edukacji w stosunku do edukacji naturalnej, rodzinno-środowiskowej. J. Jastrzębski za R. Schulzem wyróżnia cztery takie funkcje, będące dalece nie pełną listą pożytków z formalnej edukacji¹³:

1. Funkcje akceleracyjne – przyspieszanie postępu społecznego i rozwoju jednostkowego poprzez wyspecjalizowane i sprawne procesy edukacyjne.

2. Funkcje progresywne – osiąganie większych umiejętności i szerszych kompetencji poprzez ciągłe, systematyczne i świadomie kierowane procesy edukacyjne.

3. Funkcje demokratyzacyjne – wyrównanie dostępności do dóbr kultury i likwidowanie skutków wykluczeń poprzez powszechność i jednolitość procesów edukacyjnych.

4. Funkcje adaptacyjne – umożliwienie pełnienia odpowiednich ról społecznych poprzez optymalne przygotowanie kompetencyjne i emocjonalne.

Szkoła umożliwia kumulację i rozwój dorobku cywilizacyjnego dzięki przekazowi zbiorowych doświadczeń, jednak jednocześnie nie nadąża za rozwojem cywilizacyjnym, a przez to spowalnia zmiany. Szkołę charakteryzuje zatem stabilność, zachowawczość i obawa przed utratą tożsamości. J. Jastrzębski w kontrapozycji do szkoły stawia codzienność. Píše: „Szkoła zajmuje się z premedytacją kultywowaniem i przekazywaniem dziedzictwa, codzienność spontanicznie i nieświadomie wybiera zeń tylko

¹⁰ J. Piskorski, *Przymus szkolny czy prawo do edukacji?*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011, s. 57.

¹¹ Zob. J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007, s. 190–193.

¹² Zob. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 152–153.

¹³ Zob. R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1. *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 134–135. Także: J. Jastrzębski, *Ideologia komunikacji. O edukacji, pedagogice i mediach*, Wrocław 2011, s. 18–19.

to, co aktualnie użyteczne. Szkoła jest ze swej natury zachowawcza, a codzienność – innowacyjna (pozostając pod presją zaspokajania coraz to nowych potrzeb w zmieniającym się otoczeniu)”¹⁴. I choć poprzez różnorodne i permanentne zabiegi reformatorskie próbuje się szkołę unowocześnić i dostosować do współczesności, to jednak do codzienności ma większą szansę zbliżyć się edukacja domowa.

Edukacja domowa jako alternatywna forma kształcenia

Edukacja domowa jest określana jako naturalny, rodzinno-społeczny sposób kształcenia, w którym odpowiedzialność za edukację dziecka przejmują rodzice. Jest ona realizowana w środowisku domu rodzinnego, przy wykorzystaniu metod dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Odrodzenie się i rozwój edukacji domowej nastąpił na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku i był konsekwencją dyskusji na temat alternatywnego szkolnictwa, samorządności i obowiązku szkolnego, jaka przetoczyła się w połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jednym z głównych powodów tego zawrócenia edukacyjnego było zaniepokojenie postępującą utratą wpływu rodziców na wychowanie dzieci¹⁵. Podobny pogląd wyrażają niektórzy socjologowie i edukatorzy, którzy uważają edukację domową za sposób na odzyskanie przez rodziców kontroli nad dziećmi i ich własnym życiem, a przez to uzyskanie wpływu na kształt i losy przyszłego pokolenia. W Polsce długoletnim orędownikiem edukacji domowej jest M. Budajczyk – prezes Stowarzyszenia Edukacji Domowej.

Edukacja domowa jest praktykowana w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, rzadko natomiast dotyczy okresu adolescencji. Amerykański propagator edukacji domowej B.D. Ray postuluje: „To rodzice i rodzina oraz grupy społeczne blisko z nimi związane powinny nadzorować kształcenie kolejnych pokoleń, z sercem i oddaniem, począwszy od nauki czytania i pisania, a skończywszy na systemie wartości i przekonań oraz wiedzy ogólnej”¹⁶. B.D. Ray charakteryzuje edukację domową sześcioma filarami obejmującymi¹⁷:

1. Zobowiązanie ze strony rodziców do wychowania i wykształcenia swoich dzieci.
2. Naukę, dla której dom rodzinny stanowi główną bazę i zaplecze, i która odbywa się pod nadzorem rodziców.

¹⁴ J. Jastrzębski, *Ideologia komunikacji*, dz. cyt., s. 72.

¹⁵ B.D. Ray, *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011, s. 21.

¹⁶ Tamże, s. 19.

¹⁷ Tamże.

3. Plan nauczania, który łatwo daje się dostosować do sytuacji i potrzeb.

4. Nauczanie w domowym środowisku zamiast w instytucjonalnej klasie.

5. Udział rodziny w życiu lokalnej wspólnoty.

6. Korzystanie z ogólnodostępnych pomocy dydaktycznych.

Określone zostały także rzeczywiste społeczne okoliczności i powody, dla których rodzice decydują się na nauczanie dzieci w warunkach domowych¹⁸:

1. Troska o wyznawany przez dziecko system wartości. Rodzice chcą przekazać potomstwu w przyjaznym kontekście swój światopogląd, czyli swoje religijne i kulturowe wartości, zwyczaje i przekonania.

2. Troska o rozwój umysłowy dziecka. Rodzice chcą, by dziecko lepiej i szybciej niż w szkole zdobywało odpowiednią wiedzę i umiejętności.

3. Troska o dostosowanie programu i metod nauczania do indywidualnych możliwości i potrzeb dziecka. Rodzice chcą sami decydować o zastosowaniu określonego modelu pedagogicznego.

4. Troska o zachowanie i wzmocnienie więzi rodzinnych. Rodzice chcą integrować rodzinę poprzez zwiększenie ilości wspólnie spędzonego czasu z dzieckiem.

5. Troska o rozwój społeczny dziecka. Rodzice ze względu na obawę przed negatywnymi skutkami presji środowiska chcą wzmocnić nadzór nad kontaktami dzieci z rówieśnikami.

6. Troska o bezpieczeństwo dzieci. Rodzice chcą sprawować większą opiekę nad dzieckiem w kontekście występujących współcześnie patologii: przemocy, narkotyków, alkoholu, molestowania etc.

Wraz z nabywaniem nowych doświadczeń przez dzieci i rodziców zmieniają się motywacja i stosunek do nauki w domu. Czasami prowadzi to do zaniechania uczenia się w systemie edukacji domowej i powrotu dziecka do szkoły.

W edukacji wczesnoszkolnej, niezależnie od jej metod, powinno się dążyć do eliminowania wszelkich przeszkód, które hamują kreatywną postawę dziecka. Jednocześnie należy kształtować takie sytuacje edukacyjne, które pobudzałyby dzieci do aktywnego działania w obrębie poznawania i przekształcania świata rzeczywistego. Ch. Mason na początku XX wieku sformułowała trzy czynniki, które powinny być podstawą rodzinnego kształcenia dzieci¹⁹:

¹⁸ Zob. B.D. Ray, *Worldwide Guide to Homeschooling. Facts and Stats on the Benefits of Home School*, Nashville 2005–2006.

¹⁹ S. Wallett, *Edukacja Domowa w USA*, „Nowa Szkoła” (2006)7, s. 53.

1. Połączenie „regularnego” szkolenia (nauka czytania, pisanie, liczenia) z czynnościami humanistycznymi (pod pojęciem czynności humanistycznych rozumiano wtedy działania, w wyniku których człowiek coś tworzy, np. muzyka, sztuka, prace ręczne).

2. Stosowanie głośnego czytania, po którym dzieci powinny streścić wysłuchany fragment (nazwano to również procesem narracyjnym).

3. Poświęcanie czasu na szkicowanie przyrody w terenie. Miało to na celu wykształcenie szacunku dla przyrody, jak również rozwinięcie umiejętności obserwacyjnych.

Proces kształcenia musi się oczywiście odbywać w ciepłej i przyjaznej atmosferze, pełnej akceptacji, sympatii i poczucia bezpieczeństwa. Taką atmosferę naturalnie spełnia dom, ale również szkoła jest w stanie ją stworzyć. Obecnie przyjmuje się, że dziecko jest zmotywowane do aktywnej postawy, gdy spełnione są warunki, które zapewniają:

- poczucie akceptacji,
- poczucie własnych możliwości,
- poczucie sprawstwa.

Uczenie się w wieku wczesnoszkolnym jest przede wszystkim powiązane z działaniem, czyli jest to uczenie się przez doświadczenie i przeżywanie. Jest to czynność poznawcza, która w przypadku dzieci ma swoisty charakter i polega głównie na zabawie. Dziecko w czasie zabawy opanowuje szereg sprawności, poznaje elementy wiedzy o świecie, przyswaja normy moralne, uczy się ról społecznych. Jak podaje J. Krzyżewska: „(...) uczenie się przez doświadczenie opiera się na trzech założeniach:

1. Najlepiej uczymy się wtedy, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające naukę.
2. Wiedzę najlepiej odkrywamy samodzielnie.
3. Uczymy się z zapałem, jeśli mamy możliwość wyboru celu i sposobu nauki”²⁰.

Jak widać, spełnienie tych wszystkich warunków, postulowanych w kształceniu dzieci młodszych, w przypadku edukacji domowej nie powinno nastręczać żadnych trudności. Edukacja domowa jest bowiem formą kształcenia wyjątkowo mobilną, otwartą na środowisko i dodatkowo niepowodującą trudności organizacyjnych²¹.

W humanistycznej teorii kształcenia zakłada się, że uczenie się jest efektywne, gdy angażuje nie tylko umysł, ale i emocje, które są szczególnie charakterystyczne dla wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego, a jednocześnie włączona jest do tego procesu analiza i refleksja (samoocena).

²⁰ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998, s. 22.

²¹ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, dz. cyt., s. 97.

Umożliwienie przeżywania wszystkich emocji, przyzwolenie na ich wyrażanie, ale także nieograniczanie ich treści w połączeniu z umiejętnością właściwego reagowania sprawia, że w dorosłym życiu byli uczniowie łatwiej przyjmują krytykę, a popełniane błędy stają się bodźcem do podejmowania wciąż nowych działań. Takich możliwości szkoła często nie daje. W edukacji, również domowej, najważniejsze jest to, aby stwarzać sytuacje sprzyjające dyskusji i dialogowi, aby świat dla dziecka był interesujący i aby uzyskiwało ono odpowiedzi na swoje pytania. W ten sposób w edukacji kładzie się nacisk na wolność wyboru, indywidualizm i rozwijanie talentów. Wspólna zabawa, wspólne działania, wzajemne rozwiązywanie problemów, ćwiczenie wraz z rówieśnikami jest naturalną potrzebą dziecka. Komunikacyjne i dialogowe kompetencje dziecka mają tutaj decydujące znaczenie. Ich kształtowanie odbywa się w procesie uczenia się rozproszonego, opartego na współpracy. Poprzez interakcje z otoczeniem dziecko tworzy struktury poznawcze, dzięki którym może interpretować otrzymane informacje. Wielu edukatorów uważa interakcję społeczną za nieodzowną i niewykluczającą indywidualnego uczenia się. Niektórzy z nich wręcz podkreślają, że ten sposób uczenia się może być efektywny tylko w warunkach zaistnienia dwóch elementów: grupowych celów i indywidualnej odpowiedzialności²². Uczenie się oparte na współpracy stało się praktyczną alternatywą dla tradycyjnego nauczania. Stanowić może potężną strategię umożliwiającą poprawę osiągnięć uczniów. Jest to strategia trudna do osiągnięcia w edukacji domowej, która z definicji ukierunkowana jest na kształcenie indywidualne.

Problemy z socjalizacją dzieci

Dzieci uczone w domu postrzegane są jako źle przystosowane do środowiska społecznego. Teoretycy kształcenia szkolnego sugerują, że skazane są one na alienację społeczną, gdyż mają zbyt mało kontaktów z rówieśnikami. Pogląd ten wynika z faktu, że w ciągu całego życia człowiek przebywa w otoczeniu społecznym, które kształtuje w nim osobowość w procesie socjalizacji, czyli, powtarzając za K. Hurrelmannem, człowiek „buduje swą osobowość w trakcie procesów interakcji społecznych”²³. Jak nieco inaczej charakteryzuje to N. Goodman „dojrzała jednostka ludzka jest rezultatem nieprzerwanego procesu społecznej interakcji, który pozwolił jej rozwinąć tożsamość, przekonania i wiele umiejętności niezbędnych do aktywnego udziału w społeczeństwie”²⁴. Autorzy *Słownika pojęć socjologicznych* zdecy-

²² Zob. R.E. Slavin, *Uczenie się oparte na współpracy. Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, Warszawa 2013, s. 248–307.

²³ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994, s. 59.

²⁴ N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 83.

dowanie twierdzą, że socjalizacja to „proces przyswajania przez jednostkę wiedzy, umiejętności i dyspozycji, czyniący ją zdolną do życia w społeczeństwie”²⁵. Brak kontaktów społecznych jest zatem postrzegany jako czynnik zakłócający socjalizację i w efekcie prowadzący do niedostosowania społecznego dzieci. Natomiast proces socjalizacji nie jest jednoznacznie utożsamiany ze społecznymi kontaktami instytucjonalnymi. Każda interakcja osobnicza z rówieśnikiem lub dorosłym, która również w edukacji domowej wprowadza nowe doświadczenia, przyczynia się do rozwoju społecznego dziecka. Edukacja domowa prawidłowo prowadzona nie zawęża kontaktów społecznych. „Dzieci edukacji domowej trafiają statystycznie częściej do bibliotek publicznych (wypożyczając z nich każdorazowo duże ilości książek) i innych miejsc upowszechniania wiedzy (...) gdzie w grupach zajęciowych także spotykają ludzi w różnym wieku”²⁶.

H.R. Schaffer mówiąc o potrzebie kontaktów społecznych dziecka, wskazuje na członków najbliższej rodziny i nielicznych przyjaciół, a nie na dużą grupę rówieśniczą²⁷. Jak podkreśla, w dużej grupie rówieśniczej status dziecka jest określony jego popularnością i poziomem akceptacji. Jedynie dzieci lubiane w grupie są w stanie rozwinąć cechy charakterystyczne dla uspołecznienia. Większość pozostałych, a szczególnie tych odrzuconych i ignorowanych przez grupę, będzie w przyszłości mniej lub bardziej nieprzystosowana społecznie. J. Holt nazywa je dziećmi przegrany, ponieważ w ich przypadku tracąc pewność siebie „bronią się przed groźbą i wstydem porażki w jedyny sposób, jaki znają – celowo poddając się”²⁸. Taka presja grupy nie występuje w edukacji domowej.

Problematyka interakcji społecznych w rozwoju dziecka była tematem badań J. Piageta, który sformułował koncepcję egocentryzmu. Uważał on, że egocentryczny charakter myślenia dziecka zmniejsza się dopiero w stadium operacji konkretnych (11–12 rok życia) i dopiero wtedy dzieci stają się zdolne do współpracy i uwzględniania odmiennych punktów widzenia²⁹. W początkowym okresie swojego rozwoju dziecko jest zainteresowane przede wszystkim najbliższym otoczeniem i kontaktami z najbliższymi mu osobami. Nie odczuwa potrzeby szerszego komunikowania się. Okres ten jest najkorzystniejszy do prowadzenia edukacji domowej. W następującym późniejszym okresie dojrzewania (adolescencji), który jest nazywany wiekiem poszukiwania tożsamości, następuje zakwestionowanie

²⁵ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 1997, s. 162.

²⁶ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, dz. cyt., s. 55.

²⁷ Zob. H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

²⁸ J. Holt, *Zamiast edukacji*, dz. cyt., s. 192.

²⁹ A. Pawlak, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmio i ośmioletnich*, Lublin 2009, s. 31.

dotychczasowych doświadczeń i gorączkowe poszukiwanie nowych idei i określenia swego stosunku do rzeczywistości społecznej. W tym okresie na pewno należy rozszerzać kontakty społeczne młodego człowieka poza najbliższą rodzinę i nie powinno się już wtedy prowadzić edukacji domowej.

Badania nad uspołecznieniem dzieci nauczanych w domu były szeroko prowadzone w USA i Anglii, gdzie edukacja domowa ma najdłuższą historię. Wyniki tych badań szeroko omawia M. Budajczak. W podsumowaniu pisze: „Dzieciom edukacji domowej można przypisywać takie cechy, jak: kulturalne maniere, duże umiejętności w zakresie wchodzenia w relacje społeczne, ich rozwijania i podtrzymywania oraz rozwinięte kompetencje komunikacyjne”³⁰. Na uwagę zasługuje również fakt, iż edukacja domowa wzmacnia rodzinę jako całość poprzez budowanie silnych więzi społecznych między dziećmi a rodzicami.

Rodzice w roli nauczycieli

Edukacja domowa organizowana jest przez rodziców i opiera się na wspólnej aktywności rodziców i dziecka. Kształcenie własnego dziecka w domu wymaga poświęcenia temu zadaniu sporej części dnia i własnego czasu, dużego zaangażowania oraz szczególnego zdyscyplinowania i odpowiedzialności. Intensywność nauki z dzieckiem często wymaga zrezygnowania z pracy jednego z rodziców, co wiąże się z finansowym uszczupleniem rodzinnego budżetu. Rodzice nie są zobowiązani do posiadania jakichkolwiek uprawnień nauczycielskich. Nie muszą także podporządkowywać się państwowemu programowi nauczania co do zakresu i jakości treści edukacyjnych. Zazwyczaj więc rodzicom nie wystarcza własna wiedza i muszą ją na bieżąco uzupełniać w stopniu umożliwiającym przekazanie jej dziecku. Uczą się więc razem z dzieckiem. „To wręcz fizyczny wymiar wyzwania edukacji domowej, związany z inwestycją naturalnych sił organizmu, niekiedy realizowaną w czasie normalnie przeznaczanym na odpoczynek. Z innego punktu widzenia to wyzwanie można nazwać psychicznym, o charakterze samokształceniowym. Oczywiście rodzice mają prawo do korzystania z cudzej, fachowej siły nauczycielskiej, jednak to, w przypadku wynajmowania domowego nauczyciela, owocuje koniecznością sprostania kolejnemu wyzwaniu, tym razem ekonomicznemu”³¹. Istnieje również możliwość skorzystania z bezpłatnej pomocy stowarzyszeń wspierających edukację domową (na przykład Stowarzyszenia Edukacji Domowej czy też Stowarzyszenia Edukacji w Rodzinie). Zdarza się jednak, że osoby podejmujące decyzję o samodzielnym kształ-

ceniu własnego dziecka, wobec ogromu obowiązków czują się zbyt obciążone samotną odpowiedzialnością i rezygnują z tej alternatywnej formy nauki z oczywistą szkodą dla dziecka.

Formalizowanie kształcenia domowego

Państwo za pomocą organów oświatowych sprawuje nadzór nad wypełnieniem obowiązku szkolnego i wynikającego z niego pożądanego minimalnego stopnia edukacji. Zgodę na objęcie dziecka edukacją domową wydaje dyrektor szkoły obwodowej na wniosek rodziców (opiekunów prawnych), korzystając z opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tej zgody może on odmówić. Wniosek o wydanie zezwolenia musi zostać złożony przez rodziców do 31 maja każdego roku, co wyklucza możliwość rozpoczęcia edukacji domowej w trakcie roku szkolnego [*zapis ten został zmieniony w ustawie z dnia 24 kwietnia 2014, Dz. U. 2014. Poz. 642, „ust. 10 otrzymuje brzmienie: Zezwolenie, o którym mowa w ust. 8, może być wydane przed rozpoczęciem roku szkolnego albo w trakcie roku szkolnego, jeżeli do wniosku o wydanie zezwolenia dołączono odpowiednie dokumenty”. (przypis red.)*]. Dyrektor szkoły określa również warunki spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą. Tę kwestię pozostawiono całkowicie jego swobodnemu uznaniu. Dziecko spełniając określone warunki, może otrzymać świadectwo ukończenia poszczególnych klas danej szkoły lub ukończenia szkoły. Podstawą wydania świadectwa jest pozytywny wynik egzaminów klasyfikacyjnych (zazwyczaj dwóch w ciągu roku szkolnego) przeprowadzonych przez egzaminatorów szkoły, której dyrektor zezwolił na taką formę spełniania obowiązku szkolnego. Występuje też obligatoryjne cofnięcie zezwolenia na kształcenie pozaszkolne, jeżeli dziecko nie przystąpi do egzaminu lub go nie zda. Ta procedura uznania wypełnienia obowiązku szkolnego stanowi największe zagrożenie dla edukacji, wczesnoszkolnej w warunkach domowych. Dzieci nie chodząc do szkoły, muszą często nadrobić program i zaliczać go eksternistycznie. Domowi uczniowie zdają egzaminy w nieznanym im środowisku, pozbawieni są również doświadczeń z tym związanych, co może prowadzić do podwyższonego stresu i przeżywania kryzysów, przed czym miała ich przecież chronić edukacja domowa. Zwolennicy edukacji domowej, dostrzegając to zagrożenie, postulują przeprowadzanie swego „egzaminu obywatelskiego” związanego np. z osiągnięciem pewnego wieku lub na zakończenie określonego typu szkoły³². A. Polaszek opierając się na opinii Rzecznika Praw Dziecka, postuluje, że „(...) należałoby

³² J. Piskorski, *Przymus szkolny czy prawo do edukacji?*, dz. cyt., s. 56.

zrezygnować z instytucji zezwolenia na spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą, zobowiązując jedynie rodziców do zawiadamiania dyrektora publicznej szkoły obwodowej o realizacji obowiązku nauki w formie nauczania domowego (podobny obowiązek ciąży w obecnym stanie prawnym (...)). Biorąc pod uwagę, iż podstawy programowe nauczania oparte są na trzyletnich cyklach zakończonych standaryzowanymi sprawdzianami kompetencji, obowiązek poddania się weryfikacji wiedzy i umiejętności w tej formie przez dzieci nauczane w domu nie nosiłby znamion dyskryminacji, ponieważ w równym stopniu dotyczy on ich rówieśników uczęszczających do szkół”³³. Na razie te propozycje pozostają jedynie na etapie postulatów i projektów.

Podsumowanie

Oczywiste jest, że należy dać rodzicom prawo do posiadania i wdrażania w życie własnych przekonań pedagogicznych, zgodnie z którymi zamierzają wychowywać i kształcić swoje dzieci. Edukowanie dzieci w domu może być dużą szansą w kształceniu wczesnoszkolnym, ale może też być ogromnym zagrożeniem. Zagrożenie to wiąże się z nieuświadomieniem rodzicom, jak trudnego zadania się podejmują zarówno ze względów merytorycznych, dydaktycznych, jak i finansowych. Propagatorzy edukacji domowej często w swoim zapale i euforii związanej z możliwościami, jakie daje rodzinie ta forma edukacji, nie zawsze potrafią równie rzetelnie przedstawić trudności i pułapki bezkrytycznego entuzjazmu. Większą krzywdą dla dziecka od posyłania go do szkoły jest niekonsekwencja w realizacji edukacji domowej, prowadzenie jej na nieodpowiednim poziomie lub nagła z niej rezygnacja³⁴.

Bibliografia

- Budajczak M., *Edukacja domowa*, GWP, Gdańsk 2004.
- Cieciura M., *Jak skutecznie studiować? Poradnik nie tylko dla studentów i maturzystów*, Vizja Press & IT, Warszawa 2007.
- Dueholm N., *Skąd się wzięły szkoły?* <http://prawica.net/node/8520> (dostęp: 29.10.2014).
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.

³³ A. Polaszek, *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*, [w:] *Szkola domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Warszawa 2011, s. 63–64.

³⁴ Przypis red. o edukacji domowej w ujęciu historycznym pisali na łamach kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 30(2014)4, K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska, a z punktu widzenia nauczyciela-edukatora domowego swoim doświadczeniem na temat plusów i minusów edukacji domowej dzieliła się K. Wenklar.

- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1997.
- Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, „Impuls”, Kraków 2007.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wyd. UAM, Poznań 1994.
- Jastrzębski J., *Ideologia komunikacji. O edukacji, pedagogice i mediach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo AU Omega, Suwałki 1998.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAiP, Warszawa 2007.
- Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Wyd. AK, Kraków 1997.
- Pawlak A., *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania – uczenia się dzieci siedmio- i ośmioletnich*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Piskorski J., *Przymus szkolny czy prawo do edukacji?* [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
- Polaszek A., *Edukacja domowa w świetle obowiązujących przepisów*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wydawnictwo Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
- Ray B.D., *Worldwide Guide to Homeschooling: Facts and Stats on the Benefits of Home School*, Broadman & Holman, Nashville 2005–2006.
- Ray B.D., *Historia, rozwój i filozofia edukacji domowej*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011, s. 19–25.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wyd. UJ, Kraków 2006.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1. *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2003.
- Slavin R.E., *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2013.
- Stanulewicz M., *Kij pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza*, [w:] *Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem*, red. J. Piskorski, Wyd. Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
- Troffler A., *Trzecia fala*, Wydawnictwo PIW, Warszawa 2001.
- Walleit S., *Edukacja Domowa w USA*, „Nowa Szkoła”, (2006)7.
- Wojnar I., Kubin J., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wyd. Elipsa, Warszawa 1996.

Streszczenie

W artykule porównano dwie formy edukacji: formalną, czyli szkolno-instytucjonalną i naturalną, nazywaną rodzinno-środowiskową. W tradycyjnym szkolno-instytucjonalnym modelu pedagogicznym pełną odpowiedzialność za proces wychowania i efekty kształcenia ponosi nauczyciel, który kieruje całym procesem szkolnej edukacji. Stosowane metody i techniki nauczania w tym modelu koncentrują się na przekazywaniu wiedzy w trybie podawczym, w kierunku od nauczyciela do ucznia. Praktyka ta ukształtowała się w połowie XIX wieku pod wpływem ówczesnego pruskiego wzorca cywilizacyjnego. Natomiast kształcenie dzieci w środowisku rodzinnym stanowiło przez wiele stuleci główną formę edukacji w społeczeństwach różnych krajów. Ponowne odrodzenie się i rozwój edukacji domowej nastąpił na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku i był konsekwencją dyskusji na temat alternatywnego szkolnictwa, samorządności i obowiązku szkolnego, jaka przetoczyła się w połowie XX wieku. Obecnie edukacja domowa jest praktykowana w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, rzadko natomiast dotyczy okresu adolescencji. Jest ona organizowana przez rodziców i opiera się na wspólnej aktywności rodziców i dziecka. W artykule przedstawiono umiejscowienie edukacji domowej w polskim i międzynarodowym ustawodawstwie. Określono także rzeczywiste i społeczne okoliczności oraz powody, dla których rodzice decydują się na nauczanie dzieci w warunkach domowych. Omówiono wady i zalety nauczania indywidualnego, które jest prowadzone w środowisku domowym, a w którym odpowiedzialność za prawidłowe kształcenie dziecka przejmują rodzice. Przedstawiono również uwarunkowania edukacji domowej w kształceniu wczesnoszkolnym.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, edukacja wczesnoszkolna, nauczanie indywidualne.

**Home Schooling:
An Opportunity or a Threat
in Children's Early Education?**

Summary

This article discusses two forms of education: formal education, which is school-based and institutional, and natural education, in the sense of home schooling, which is environmental in character. As far as the traditional models of school-based and institutional education are concerned,

full responsibility for the process of education and its effects must rest with the teacher, who manages the entire process of school teaching. Methods and techniques applied within this model focus on transferring knowledge by conveying it through teachers, so that they can feed pupils with information. Such a practice was established in the middle of the 19th century, under the influence of Prussian civilizational models, which were prevalent at that time. Even so, educating children in the family environment had previously constituted the leading form of teaching in various societies for many centuries. Also, a rebirth and some further development of home schooling took place in the late 1970s and early 1980s. This was a result of discussions about alternative schooling, self-governance and compulsory education, held in the mid-20th century. Currently, home schooling is practised in relation to children at preschool and early school ages, but rarely extends to the period of adolescence. It is organized by parents and is based on the active mutual involvement of parents and their child. The article shows where home schooling stands in relation to Polish and international legislation. It also defines the real social circumstances, together with the reasons, that determine parents' decisions when they opt for home schooling. It discusses the advantages and disadvantages of individual learning conducted in the home environment, where responsibility for the appropriateness of a child's development rests with the parents. Finally, it presents the conditions affecting home schooling during the period of early school education.

Keywords: home schooling, early school education, individual learning.

Adres do korespondencji:

Dr Joanna Juszyczek-Rygałło

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej

Zakład Edukacji przez Sztukę

e-mail: j.juszczyk-rygallo@ajd.czyst.pl

Izabela Nadolnik

Zespół Szkół w Porąbce Uszewskiej

Efektywna współpraca szkoły i rodziny. Przykłady dobrych praktyk

Effective Cooperation
Between School and Family.
Examples of Good Teaching Practice

Wstęp

Zagadnienie formowania młodego człowieka podejmowały różne kierunki ideologiczne, polityczne, filozoficzne i pedagogiczne. Od wieków toczono spory o cele, wartości i modele wychowania. W niektórych systemach wzorce były narzucane przez władze państwowe, w innych podmiotom odpowiedzialnym za ten proces pozostawiano daleko idącą autonomię. Potwierdzeniem znaczenia wychowania dla społeczeństwa jest mnogość określających je definicji, które można odnaleźć w literaturze przedmiotu. Z całą pewnością łączy je stwierdzenie, że najważniejszą rolę w wychowaniu dziecka pełni rodzina i szkoła.

Rodzina jest instytucją ogólnoludzką spotykaną we wszystkich epokach i kulturach. Pozostaje zawsze grupą pierwotną i najważniejszą¹. W obecnych czasach dynamicznych przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych modyfikacji ulega jej struktura oraz funkcjonowanie². Stałe jest jednak to, że dla dziecka pierwszymi a tym samym najważniejszymi osobami są rodzice.

¹ U. Gruca-Miąsik, *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży*, [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2007, s. 36.

² N. Pikuła, *Aktualna sytuacja i tendencje zmian w rodzinie XXI wieku*, [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak i E. Dybowska, Kraków 2010, s. 43–48.

Szkola z socjopedagogicznego punktu widzenia to instytucja, której jednym z najważniejszych zadań jest socjalizacja. W związku z tym nie można myśleć o skutecznym i efektywnym wychowaniu bez współpracy obu wspomnianych środowisk³.

Szczególnego znaczenia nabiera problem wychowania dziecka w klasach początkowych, gdzie efekty w istotnym stopniu są uzależnione od harmonijnego współdziałania domu rodzinnego i szkoły. Współczesna pedagogika wczesnoszkolna traktuje priorytetowo odpowiedni udział środowiska rodzinnego we wszechstronnym rozwoju dziecka, zaś praca pedagogiczna nauczyciela z rodzicami jest jednym z najważniejszych elementów nowoczesnego wychowania i kształcenia początkowego⁴. Chcąc właściwie wychowywać, musimy współpracować: rodzice pomiędzy sobą, rodzice z nauczycielem, wychowawcą dziecka, nauczyciele między sobą, tworząc w szkole program wychowawczy, rada pedagogiczna z radą rodziców, szkoła z organizacjami lokalnymi i instytucjami zajmującymi się dziećmi⁵.

Termin „współpraca” pojawia się często, gdy mówimy o integracji grup czy społeczeństw. Warunkiem koniecznym podejmowania wspólnej pracy jest umiejętność kontaktowania się i uczenia wspólnego działania. Współpraca i współdziałanie wymagają z kolei szeregu umiejętności społecznych takich jak: szanowanie granic, respektowanie praw, rozwiązywanie konfliktów. Po to, aby dobrze żyć w świecie społecznym musimy współpracować, nie możemy być nietolerancyjni, ksenofobiczni, pełni uprzedzeń. Współpraca rządzi się swoimi prawami. Podejmując ją, musimy zdawać sobie sprawę z naszego wpływu na innych ludzi, oddziaływania na ich odczucia, opinie a nawet losy. Dobra kooperacja daje konstruktywne efekty, jednak droga do niej nie jest łatwa. Aby ją budować, ludzie muszą chcieć ze sobą działać, mieć pomysły na porozumienie⁶.

Niezmiennie istotna jest również świadomość odpowiedzialności za wychowanie dziecka. Odpowiedzialność rodzicielska to bliscy, którzy nie tylko otaczają dziecko opieką, ale również pokazują mu świat i pomagają go zrozumieć, wspierają w samodzielności, uczą nawiązywania wartościowych relacji, dają siłę i odwagę potrzebną dla dorastania⁷. Odpowiedzialność nauczycielska to wypadkowa wiedzy i umiejętności pedagogicznych, postawa otwartości i empatii, wrażliwości na dziecięce problemy, a także

³ M. Chodakowska, *Współodpowiedzialność rodziców i szkoły za wychowanie młodych pokoleń*, [w:] *Wychowawcza rola szkoły*, red. J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg i D. Wosik-Kawala, Lublin 2012, s. 14–21.

⁴ M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 2000, s. 7–10.

⁵ M. Płócińska, H. Rylke, *Czas współpracy, czas zmian.*, Warszawa 2002, s. 69–71.

⁶ Tamże.

⁷ A. Jegier (red.), *Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci?*, Warszawa 2013, s. 7–8.

kreatywności w poszukiwaniu ich przyczyn oraz znajdowaniu konstruktywnych rozwiązań⁸. Tylko odpowiedzialni rodzice i odpowiedzialni nauczyciele są w stanie podjąć daleko idącą współpracę, której celem jest wychowywanie dziecka.

Jakie zatem należy podjąć działania, aby ten cel osiągnąć? W jaki sposób organizować współpracę, aby była efektywna i satysfakcjonująca dla wszystkich stron? Aby odpowiedzieć na te pytania warto przytoczyć kilka przykładów, zweryfikowanych w praktyce pedagogicznej.

Pierwszy krok we współpracy

Budowanie relacji z rodzicami najmłodszych uczniów warto inicjować w roku poprzedzającym rozpoczęcie przez dziecko edukacji szkolnej. Już na początku stycznia dyrekcja placówki przypomina pisemnie każdemu rodzicowi o obowiązku zapisania dziecka do klasy pierwszej. Jednocześnie rodzice są zaproszeni na spotkanie organizacyjne, prezentujące ofertę edukacyjną szkoły. W trakcie zebrania rodzice będą mieli możliwość poznać kadrę dyrektorską, nauczycieli, pedagoga szkolnego, bibliotekarza, opiekunów świetlicy i innych specjalistów. Można w tym czasie przedstawić pełną informację o ofercie edukacyjnej szkoły, wybranych programach edukacji wczesnoszkolnej, sposobach indywidualizacji nauczania, zajęciach dodatkowych rozwijających zainteresowania dzieci, zasadach pracy w klasach integracyjnych ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela wspierającego. Pierwsze spotkanie jest doskonałą okazją, aby porozmawiać o wzajemnych oczekiwaniach.

Bezpośrednio przed rozpoczęciem roku szkolnego można zorganizować ponowne spotkanie, podczas którego zostaną zaprezentowane i omówione zasady właściwego przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej, czyli sposób w jaki rodzice mogą ułatwić dzieciom start edukacyjny. Dobrze jest przygotować wówczas ulotki i mini-poradniki, w których poruszone będą takie zagadnienia, jak: rozmowy o tym, co czeka dziecko w szkole, zachęcanie do nauki czytania poprzez czytanie dziecku bajek i opowiadań, pokazywanie przydatności liczenia podczas zakupów⁹.

Od udanego startu w relacji rodzice–szkoła zależy jakość dalszej współpracy, dlatego ten etap należy uznać za priorytetowy. Warto, aby rodzice od pierwszego dnia nauki ich dzieci czuli się w szkole mile widzianymi gośćmi i posiadali wiedzę o wielu różnorodnych, proponowanych im sposobach współdziałania.

⁸ Tamże.

⁹ J. Furmański, J. Regner-Janiszewska, U. Skrzypczak. *Rodzice – szkoła, szkoła – rodzice: wzajemne oczekiwania*, „Trendy”, (2012)1, <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php>, (dostęp: 29.09.2014).

Formy współpracy szkoły i rodziców

Tradycyjne, ale nieco inaczej... Tradycyjną i obowiązkową formą współpracy szkoły z rodzicami jest tzw. wywiadówka. Jak sama nazwa mówi polega ona na udzielaniu swego rodzaju wywiadu, którego głównym tematem jest dziecko i jego funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości. Rodzice spotykają się z nauczycielem najczęściej w sali lekcyjnej. Wychowawca przekazuje ogólne informacje o zespole klasowym, przebiegu procesu nauczania, sprawach organizacyjnych, wychowawczych, pojawiających się problemach i sposobach ich rozwiązywania. Wywiadówki służą również informowaniu rodziców o sprawach ogólnoszkolnych, zaznajamianiu z obowiązującymi dokumentami, np. statutem szkoły, wewnątrzszkolnym systemem oceniania (WSO), wewnątrzszkolnym systemem wychowawczym (WSW). Ponadto rodzice dowiadują się o organizowanych na terenie placówki różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych, kółkach zainteresowań, przygotowywanych uroczystościach, imprezach, wycieczkach itp. Podczas pierwszej w danym roku szkolnym wywiadówki jest wybierana Rada Klasowa, złożona najczęściej z trójki rodziców, którzy wejdą w skład Rady Rodziców danej szkoły i będą współdecydować we współpracy z dyrekcją o najważniejszych sprawach dotyczących jej działalności. Prawa i obowiązki rodziców w tym zakresie regulują przepisy zawarte w ustawie o systemie oświaty oraz rozporządzenia MEN.

Pomimo formalnego charakteru wywiadówek warto zadbać o ich dobrą atmosferę. Miłym akcentem jest wysłanie przez wychowawcę zaproszenia do rodziców z informacją o terminie i miejscu oraz planowanym harmonogramie spotkania z określeniem najważniejszych tematów, jakie będą poruszane. Pozwoli to rodzicom przygotować się, przemyśleć kwestie, które uważają za istotne. Dobrze jest również zadbać o aranżację sali, w której odbędzie się spotkanie. Tradycyjne (szkolne) ustawienie stołów i krzeseł nie najlepiej służy komunikacji – rodzice czują się mało komfortowo, podświadomie wchodzą w rolę uczniów. Polecane jest ułożenie krzeseł na obwodzie koła lub w podkowę. Dzięki temu wszyscy utrzymują ze sobą kontakt wzrokowy, nikt nie jest schowany za plecami innych osób, ani nie czuje się pominięty. W ten sposób stworzony zostaje klimat otwartości służący dialogowi i partnerskim relacjom. Aby ocieplić atmosferę, dobrze jest zaproponować herbatę, kawę lub ciasto. Warto wcześniej przygotować stolik z akcesoriami – termosy z gorącą wodą, filiżanki, talerzyki itp. Niezmiernie istotne jest także to, aby nauczyciel czekał na rodziców w swojej klasie, a nie „wpadał” w ostatniej chwili przed spotkaniem. Za niedopuszczalne uważa się spóźnianie. Świadczy ono o lekceważeniu zarówno rodziców, jak i swoich obowiązków.

Dobłą praktyką jest również przełamywanie ściśle informacyjnego charakteru tradycyjnej wywiadówki i zorganizowanie warsztatów, podczas których w formie aktywnych ćwiczeń uzyskamy informacje na temat dziecka czy oczekiwań rodziców wobec wychowawcy lub szkoły. W trakcie zadań lub ćwiczeń można wykorzystać mapy mentalne do tworzenia obrazu dziecka i zadać pytania: „Jak Pani/Pana dziecko ma na imię?”, „Jakie jest jego/jej hobby?”, „Jaka jest jego/jej ulubiona zabawa?”, „Jaka jest jego/jej ulubiona książka?”, „Co lubicie robić razem?”, „Jak ma na imię jego/jej przyjaciel/przyjaciółka?”

Możemy także przygotować ankietę z pytaniami: „Co lubi robić Pani/Pana dziecko?”, „Jakie są jego/jej zainteresowania?”, „Jak spędza wolny czas?”, „Co robicie razem?”, „Jakie są jego/jej zalety?”, „Jakie są jego/jej trudności?”, „Co może mu pomóc w szkolnym funkcjonowaniu?”, „Co może mu/jej utrudnić szkolne funkcjonowanie?” itp. Dzięki temu zdobędziemy niezmiernie cenne wiadomości, które pomogą w planowaniu i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno z poszczególnym dzieckiem, jak i całym zespołem klasowym.

Wywiadówki są również okazją, aby zorganizować spotkania ze specjalistami, którzy poszerzą wiedzę rodziców na tematy związane z rozwojem i funkcjonowaniem dzieci. Może to być psycholog, pedagog, logopeda, bibliotekarz, animator kultury, pielęgniarka, dietetyk, rehabilitant. Dobrze jednak wcześniej zdiagnozować potrzeby rodziców, być może sami wskażą, czyjego wsparcia najbardziej potrzebują.

Wychowawca klasy może również samodzielnie przeprowadzić krótką konferencję, wykład lub dyskusję na temat procesu rozwoju dziecka, wychowywania, metod uczenia się itp. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ w grupie rodziców znajdują się osoby o bardzo zróżnicowanych zainteresowaniach, zawodach, wykształceniu i doświadczeniu wychowawczym oraz wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Ważny jest odpowiedni dobór tematyki. Można na początku roku szkolnego przygotować listę tematów i zaproponować rodzicom zaznaczenie swoich preferencji. Istnieje kilka zagadnień, które zazwyczaj wzbudzają największe zainteresowanie wśród rodziców uczniów z klas I–III. Należą do nich takie problemy jak: „Dlaczego niektóre dzieci z trudem czytają i piszą?”, „Jak nauczyć dziecko tabliczki mnożenia?”, „W jaki sposób pomóc dziecku w odrabianiu zadań domowych?”, „Co robić, gdy dziecko nie lubi szkoły?”, „Jak pomóc dziecku w rozwiązywaniu konfliktów z rówieśnikami?”, „Co to jest nadpobudliwość psychoruchowa?”, „Co to jest dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia?” i inne. Konferencje czy wykłady dla rodziców przyniosą wiele korzyści, jeżeli są dobrze przygotowane. Podczas prowadzenia takich spotkań należy: posługiwać się prostym, zrozumia-

łym językiem, dokładnie tłumaczyć terminy fachowe, obrazować wypowiedź licznymi przykładami, umożliwić rodzicom zadawanie pytań, zachęcać do wygłaszania własnych komentarzy i opinii, dzielenia się wątpliwościami oraz doświadczeniami, cierpliwie udzielać wyjaśnień¹⁰.

Do przekazywania informacji dla rodziców przydatne są także gazetki ściennie lub ulotki, w których zamieszczać można różnorodne artykuły związane z dydaktyką i wychowaniem. Systematycznie aktualizowane treści w atrakcyjnej graficznie postaci potrafią przykuć uwagę i wzbudzić zainteresowanie prezentowanymi tematami.

Metody nowoczesne... Inną formą kontaktów są konsultacje indywidualne. Od wywiadówek różnią się tym, że wychowawca oferuje jeden dzień w miesiącu, najlepiej w porze popołudniowej, na spotkania z poszczególnymi rodzicami. Dzięki temu stwarza się przestrzeń dla nieskrępowanej rozmowy, podczas której można poruszyć różnorodne tematy – bez pośpiechu zapytać o sytuację rodzinną dziecka, opowiedzieć o jego sukcesach, porażkach, relacjach z innymi dziećmi i dorosłymi, pokazać wytwory pracy, wspólnie przemyśleć najlepsze sposoby pokonywania trudności, wysłuchać rodzicielskiej opinii. Taka forma kontaktów pozwala również lepiej poznać samego rodzica, jego osobowość, temperament, sposób reagowania. Ma to ogromny wpływ na strategię wychowawczą. Przy tej okazji należy także podjąć temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którą obejmowane są dzieci w szkole. Diagnoza nauczycielska w tym obszarze powinna być wsparta informacją uzyskaną od rodziców. W ten sposób może stworzyć optymalną drogę wspierania dziecka w jego rozwoju.

Oprócz spotkań informacyjno-konsultacyjnych ciekawą formą współpracy są zajęcia otwarte z udziałem rodziców. Można je podzielić na dwa rodzaje – zajęcia, kiedy rodzice są tylko obserwatorami oraz takie, podczas których są aktywni. Obserwacja swojego dziecka w trakcie zajęć lekcyjnych stwarza możliwość przyjrzenia się jego funkcjonowaniu w środowisku klasowym, poznania go w innych niż domowe i rodzinne relacjach oraz warunkach. Zaangażowanie rodziców w tok zajęć może polegać na pomocy w trakcie wykonywania przez dzieci określonych przez nauczyciela zadań. Bardzo atrakcyjne są wspólne zajęcia i zabawy muzyczne, plastyczne, techniczne lub ruchowe. Wiele ciekawych możliwości daje udział rodziców wraz z dziećmi w grach drużynowych lub zawodach sportowych.

W życie klasy i szkoły wpisuje się wiele przedsięwzięć takich jak wycieczki. Najlepiej razem z rodzicami planować ich miejsce i termin.

Być może wśród nich są osoby o dużych doświadczeniach organizacyjnych – z takiej okazji zawsze warto skorzystać. Na czas przejazdu dobrze zaplanować wspólne śpiewanie w autokarze, gry, zagadki, quizy. Na pewno przydadzą się tu śpiewniki. Podczas wycieczki można zaangażować rodziców do opowiadania o miejscach, które mijamy lub odwiedzamy (wcześniej należy przygotować notatki, informacje, ciekawostki). Do popularnych form integracji należą również klasowe pikniki, ogniska i grille. Są to bardzo dobre okazje do wykorzystania elementów pedagogiki zabawy. Świetnie sprawdza się wówczas chusta animacyjna, która wywołuje wiele radości i wprowadza dobry nastrój. Wspólna zabawa, piczenie kielbasek i konsumpcja daje poczucie przynależności do grupy.

W kalendarzu szkolnych imprez stałe miejsce zajmują uroczystości związane z Dniem Babci i Dziadka oraz Święto Rodziny, które łączy obchody Dnia Matki, Ojca i Dziecka. Ten rodzinny charakter wymienionych świąt jest najlepszą okazją do łączenia ze sobą już nie tylko nauczycieli, rodziców i dzieci, ale również starszych pokoleń. Najczęstsze formy świętowania to okolicznościowe akademie. Dla babć i dziadków niezmiernie miłe są występy artystyczne ich wnuków (niekiedy i prawnuków). Warto jednak sięgnąć po inne metody, które pozwolą przełamać tradycyjne schematy. Ciekawą propozycją jest zaproszenie seniorów do spotkań z dziećmi, podczas których opowiedzą o swoich, nierzadko już wymierających, zawodach lub dawnych zwyczajach, tradycjach, podzielą się rodzinnymi historiami. Rozmowy mogą być połączone z pokazem zdjęć lub slajdów lub prezentacją rzemiosła. Miłym akcentem Dnia Seniora jest międzypokoleniowa potańcówka, podczas której najmłodsi tańczą z babciami i dziadkami.

Święto Rodziny stanowi okazję do wspólnych występów, zabaw, zawodów. Można przy tej okazji zorganizować przedstawienie teatralne z udziałem samych rodziców, którzy wcielają się w rolę bohaterów bajki lub baśni. Bardzo ciekawym przykładem współpracy jest także konkurs rodzinnego śpiewania w duetach (rodzic, dziecko) lub większych grupach.

Poza różnorodnymi świątami czy uroczystościami warto zapraszać rodziców do innych przedsięwzięć realizowanych przez wychowawcę ze swoją klasą. Może to być opracowanie prezentacji multimedialnych na określony temat, wspólne gromadzenie eksponatów na klasowe wystawy lub gazetki, przygotowywanie uczniów do konkursów czy przeglądów.

Niezmiernie ciekawą inicjatywą jest włączenie rodziców do propagowania czytelnictwa wśród dzieci poprzez organizowanie wspólnego czytania. Przykładowo raz w tygodniu jeden z rodziców czyta dzieciom w klasie wybrane lektury. Mogą to być książki zaproponowane przez wychowawcę lub takie, które rodzice sami lubili i czytali w czasach swojego dzieciństwa.

Metody nowatorskie... W dobie dynamicznie rozwijających się technologii informacyjnych nie można zapominać o bogatych możliwościach, jakie stwarzają one w zakresie komunikacji. Powszechny dostęp do Internetu pozwala wykorzystać to medium również w kontaktach z rodzicami. Współczesny nauczyciel powinien posiadać bazę udostępnionych adresów mailowych rodziców i tą drogą przysyłać aktualne informacje czy powiadomienia. Bieżącemu informowaniu o ocenach służą w szkole e-dzienniki, dostosowane również do specyfiki edukacji wczesnoszkolnej. Bardzo dobrym przykładem nowoczesnej formy współpracy z rodzicami jest prowadzenie przez wychowawcę bloga klasowego. Jest on miejscem gdzie można przedstawić wszystkie ciekawe, wartościowe i godne opisanie wydarzenia z życia klasy. Blog może zarazem służyć jako interaktywne forum wymiany myśli. Z całą pewnością inspirowanie rodziców do aktywności, pozwala poszerzyć wiedzę o swoim dziecku i jego klasie, zdobyć nowe doświadczenia, integruje we współpracy z wychowawcą. Dobrym sposobem propagowania wśród rodziców wiedzy pedagogicznej jest udostępnianie adresów stron internetowych, które zawierają cenne i jednocześnie profesjonalnie przygotowane informacje. Najbardziej polecane są: www.men.gov.pl, www.ore.edu.pl, www.ibe.pl.

Charakter współpracy. Współpraca pomiędzy szkołą a rodzicami powinna się opierać na partnerstwie i wzajemnej pomocy. Zasady obowiązujące obie strony muszą być jasno sprecyzowane. Warto jednak zaznaczyć, że szkoła, jako celowo zorganizowane środowisko wychowawcze, ma za zadanie pełnić rolę służebną – służyć rodzinie swoim wsparciem¹¹. Jednocześnie powinna przyciągać rodziców. W tym zakresie ogromną rolę pełni wychowawca klasy. Od sposobu jego komunikowania się z rodzicami zależy sukces lub jego brak we wzajemnym współdziałaniu.

Nauczyciel wychowawca musi mieć świadomość, że postawę dzieci wobec szkoły i nauki kształtują przede wszystkim rodzice. Zaangażowany rodzic, w miarę swoich możliwości, podejmie współpracę dla dobra swojego dziecka. Z tego względu nauczyciel powinien zadbać o jak najlepsze kontakty ze środowiskiem rodziców. Jak w każdej interakcji społecznej, tak w przypadku relacji rodzic – nauczyciel mogą występować pewne utrudnienia wynikające z odmienności doświadczeń, charakterów, postaw, przekonań. Na przebieg komunikacji pomiędzy rodzicami a nauczycielem mają wpływ takie czynniki, jak (po stronie nauczyciela): płeć, samoocena, pierwsze wrażenie, sympatia wobec dziecka, własny schemat

rodzica, własny schemat nauczyciela, wcześniejsze doświadczenia z rodzicami, wcześniejsze doświadczenia z innymi dziećmi tych rodziców, opinie o rodzicu, wygląd dziecka, wygląd rodzica, zachowanie dziecka, oceny szkolne dziecka, status społeczno-ekonomiczny rodziców, wykształcenie rodzica, płeć rodzica. Z kolei istotnymi czynnikami dla rodzica w komunikacji z nauczycielem są: płeć rodzica, wykształcenie rodzica, ogólna opinia o szkole, pierwsze wrażenie w trakcie spotkania, własny schemat nauczyciela, własny schemat rodzica, wcześniejsze doświadczenia z nauczycielami z dzieciństwa, sympatia dziecka, oceny i osiągnięcia dziecka uzyskiwane w szkole, opinie rodziny i znajomych o nauczycielu, płeć nauczyciela, wykształcenie nauczyciela, status społeczno-ekonomiczny rodziny, status społeczno-ekonomiczny nauczyciela¹². Znajomość wymienionych czynników oraz ich wpływu na przebieg relacji pomoże w wypracowaniu refleksyjnej postawy, uświadomieniu swoich mocnych oraz słabszych stron, opracowaniu strategii porozumiewania się ze środowiskiem rodzicielskim oraz wykorzystaniu własnego potencjału przy jednoczesnym niwelowaniu osobistych ograniczeń.

Otwarta, szczera i bezpośrednia komunikacja jest niezbędna do efektywnego realizowania zadań stojących zarówno przed nauczycielem, jak i rodzicami. Warto wiedzieć, że niekiedy przekazujemy różne ukryte informacje, które blokują możliwość rozwijania prawidłowego kontaktu z innymi ludźmi. Przede wszystkim trzeba wystrzegać się oceniania pomysłów czy inicjatyw rodziców, ponieważ taka postawa blokuje wszelkie porozumienie. Analogiczne błędy to instruowanie, kontrolowanie czy nadmiar opiekuńczości („sama/sam to zrobię/ załatwię/ zorganizuję”).

Każda rozmowa, niezależnie od tego czy jest przeprowadzana z inicjatywy nauczyciela czy rodzica, wymaga uważnego i cierpliwego wysłuchania rozmówcy. Oznacza to, że każdy z partnerów, a zwłaszcza nauczyciela, powinien przestrzegać zasady partnerstwa, koncentrować się na osobie rozmówcy, wewnętrznie akceptować go i wyrażać swój szacunek, zagwarantować mu pierwszeństwo wypowiedziania się oraz szukać w usłyszanych wypowiedziach podstawowego punktu dla ujawnienia swojego stanowiska¹³.

Poza formą komunikowania duże znaczenie ma również treść rozmowy. Bardzo ważne jest, aby nauczyciel opowiadał przede wszystkim o dziecięcych sukcesach, wskazywał postępy i przykłady dobrych zachowań. Nie można jednakże unikać tematów trudnych. W przypadku niepowodzeń i problemów trzeba zapewnić o swojej trosce i wsparciu, porozmawiać

¹² A. Ratajczyk, *Skuteczna praca z rodzicami*, „Psychologia w Szkole”, 43(2014)2, s. 27–33.

¹³ M. Łobocki, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad i M.J. Szymański, Zielona Góra–Kraków, 2004, s. 91–94.

o metodach i formach udzielanej pomocy. Nie należy także zapominać o rodzicach, którzy wykazują mniejsze zainteresowanie funkcjonowaniem swojego dziecka w szkole, czy też nie podejmują żadnego kontaktu z wychowawcą. Dobrym rozwiązaniem jest wysłanie do nich listu z zaproszeniem na wywiadówkę lub indywidualne spotkanie, napisanie o dziecku, zrelacjonowanie jego osiągnięć, zadeklarowanie swojej gotowości do współpracy.

Dla podsumowania – kilka sprawdzonych rad na dobre relacje i efektywną współpracę z rodzicami¹⁴:

1. Stosujemy wiele różnorodnych metod i form współdziałania z rodzicami.
2. Zadbajmy, aby spotkania odbywały się w komfortowym miejscu i warunkach.
3. Starajmy się dobrze poznać rodziców, w szczególności ich relacje z dziećmi oraz oczekiwania wobec szkoły i wychowawcy.
4. Nie oceniamy rodziców przez pryzmat zachowania i osiągnięć szkolnych ich dzieci.
5. Wzmocnienia i nagrody dają lepsze efekty niż kary, zatem w każdej rozmowie z rodzicem powinniśmy mówić o zasobach dziecka.
6. O trudnościach rozmawiamy jak o wspólnym problemie, razem wypracujemy zasady postępowania.
7. Pamiętajmy, że to, w jaki sposób mówimy o uczniach, świadczy przede wszystkim o nas jako nauczycielach i wychowawcach.

I co najważniejsze – pamiętajmy, że wszystkim nam zależy na tym samym – dobru dziecka.

Bibliografia

- Babich M., *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002.
- Badziukiewicz B., Sałasiński M., *Vademecum wychowawcy*, „Żak”, Warszawa 2005.
- Chodakowska M., *Współodpowiedzialność rodziców i szkoły za wychowanie młodych pokoleń*, [w:] *Wychowawcza rola szkoły*, red. J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg i D. Wosik-Kawala, Wyd. UMCS, Lublin 2012.
- Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, GWP, Gdańsk 2004.
- Furmański F., Regner-Janiszewska J., Skrzypczak U., *Rodzice – szkoła, szkoła – rodzice: wzajemne oczekiwania*, „Trendy”, (2012)1, <http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php>, (dostęp: 29.09.2014).

Gruca-Miąsik U., *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży*, [w:] *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Hornby G., Hall E., Hal C., *Nauczyciel wychowawca*, GWP, Gdańsk 2005.

Jegier A. (red.), *Rodzice, nauczyciele, media. Kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci?*, „Difin”, Warszawa 2013.

Łobocki M., *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad i M.J. Szymański, Ofic. Wyd. UZ, Zielona Góra–Kraków 2004.

Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.

Pilch T., *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, „Żak”, Warszawa 1999.

Pikuła N., *Aktualna sytuacja i tendencje zmian w rodzinie XXI wieku*, [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak i E. Dybowska, WAM, Kraków 2010.

Płócińska M., Rylke H., *Czas współpracy i czas zmian*, WSiP, Warszawa 2002.

Ratajczyk A., *Skuteczna praca z rodzicami*, „Psychologia w Szkole”, 43(2014)2.

Sakowska J., *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, CMPPP, Warszawa 2008.

Sorkowicz A., *Skuteczne wychowanie dzieci zaczynamy od siebie*, „Wychowawca”, 254(2014)3.

Tyrała P., *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kowala D., *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, UMCS, Lublin 2010.

Adres do korespondencji:

Izabela Nadolnik

Doradca metodyczny Samorządowego Centrum Edukacji

w Tarnowie w zakresie edukacji wczesnoszkolnej

Nauczyciel klas I–III w Zespole Szkół w Porąbce Uszewskiej

e-mail: izabela.nadolnik.sce@poczta.fm

Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie

Plan pracy wychowawczo-dydaktycznej dla grupy dzieci 5-letnich – „Najlepiej z rodzicami”

The Educational-didactic Work Plan
for the Group of Five-Year-Old Children
– “Preferably with Parents”

Treści programowe

Nasze rodziny

Podawanie informacji na temat swojej rodziny:

- określanie jakie zawody wykonują rodzice, czym się zajmują;
- opisywanie wyglądu rodziców, dostrzeganie ich charakterystycznych cech (wygląd, charakter);
- określanie czynności domowych wykonywanych przez poszczególnych członków rodziny;
- podawanie powiązań między członkami rodziny, np. babcia to mama mamy lub mama taty;
- wyjaśnienie wieloznaczności słowa dom;
- dzielenie się wiadomościami na temat życia w rodzinie, np. sposobów wspólnego spędzania czasu.

Wzmacnianie więzów w rodzinie:

- wzajemne okazywanie sobie uczuć, mówienie o nich – tworzenie wzajemnych relacji opartych na szacunku, akceptacji i miłości.

(*Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Grupa Edukacyjna S.A. 2009, s. 16–17).

Z praktyki/Practice

Obszar PPWP	Aktywność i działalność dziecka	Cele główne
PONIEDZIAŁEK		
2.5	Zabawy dowolne w kącikach zainteresowań.	– porządkowanie miejsca zabawy po jej zakończeniu;
3.1	„Moja rodzina” – oglądanie przyniesionych przez dzieci zdjęć swojej rodziny. Wymienianie członków rodziny, stopnia ich pokrewieństwa, opisywanie ich wyglądu.	– wspomaganie rozwoju mowy dzieci;
5.4	Ćwiczenia poranne (zestaw VII Przewodnik metodyczny „Bawię się i uczę” MAC).	– kształtowanie sprawności fizycznej;
2.2	„Nakryto do stołu” – przygotowanie do posiłku, czynności porządkowe, rozkładanie naczyń itp. (codziennie)	– kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
3.3, 14.5, 14.6	„Jaka jest mama?” – słuchanie wiersza M. Walczak. Rozmowa z dziećmi na temat ilustracji do wiersza, wypowiedzi dzieci na temat „Moja mama” inspirowane pytaniami nauczyciela. „Co mama robi w domu?” – ilustrowanie ruchem i gestem różnych czynności wykonywanych przez mamę. Układanie krótkich rymowanek o mamie wg pomysłów dzieci.	– wspomaganie rozwoju mowy dzieci; – kształtowanie gotowości do nauki czytania;
5.4	Zestaw ćwiczeń gimnastycznych z wykorzystaniem metody gimnastyki twórczej R. Labana.	– rozwijanie inwencji twórczej, wycucie własnego ciała, przestrzeni, ciężaru i czasu, rozwijanie płynności ruchu;
1.2	Zabawy dowolne podejmowane z inicjatywy dzieci.	– zgodne funkcjonowanie w zabawie.

Obszar PPWP	Aktywność i działalność dziecka	Cele główne
WTOREK		
1.2	Swobodne zabawy dzieci w kącikach zabaw.	– przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej;
8.4	„Moja wesoła rodzinka” – słuchanie piosenki (sł. S. Karaszewski, muz. T. Strąk).	– rozwijanie zainteresowań muzycznych;
5.4	Ćwiczenia poranne (zestaw VII Przewodnik metodyczny „Bawię się i uczę” MAC).	– kształtowanie sprawności fizycznej;
2.2	„Nakryto do stołu” – przygotowanie do posiłku, czynności porządkowe, rozkładanie naczyń itp. (codziennie)	– kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
8.1, 8.2, 8.3	Nauka pierwszej zwrotki i refrenu piosenki „Moja wesoła rodzinka” (sł. S. Karaszewski, muz. T. Strąk). Instrumentacja do piosenki z wykorzystaniem marakasów i klawesów. „Walczyk dla mamy i taty” – nauka tańca.	– rozwijanie wrażliwości muzycznej;
9.2, 14.3	„Rodzice i my” – wykonanie drzewa genealogicznego z wykorzystaniem szarego papieru, pastelii, plasteliny i farb plakatowych. Oglądanie wykonanych prac. Zorganizowanie wystawki prac na holu w przedszkolu.	– rozwijanie umiejętności wypowiedzania się w różnych technikach plastycznych; – rozwijanie sprawności manualnej;
1.2	Spontaniczna działalność dzieci.	– kształtowanie umiejętności społecznych;
6.5	Zabawy w ogrodzie przedszkolnym z wykorzystaniem sprzętu terenowego, przypomnienie regulaminu placu zabaw.	– wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych.

Z praktyki/Practice

Obszar PPWP	Aktywność i działalność dziecka	Cele główne
ŚRODA		
1.1	Zabawy dowolne i inne formy aktywności podejmowane przez dzieci.	– używanie słów grzecznościowych;
14.6	„Imiona naszych bliskich” – zabawa rytmiczna.	– kształtowanie gotowości do nauki czytania;
14.3	„Paluszkowa rodzina” – zabawa paluszkowa według W. Szumanówny.	– kształtowanie gotowości do nauki pisania;
5.4	Ćwiczenia poranne (zestaw VII Przewodnik metodyczny „Bawię się i uczę” MAC).	– kształtowanie sprawności fizycznej;
2.2	„Nakryto do stołu” – przygotowanie do posiłku, czynności porządkowe, rozkładanie naczyń itp. (codziennie)	– kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
4.2, 13.1, 13.3	„Czego potrzebuje do pracy mama i tata?” – zabawa dydaktyczna. Segregowanie przedmiotów według przeznaczenia do danego zawodu, przeliczanie przedmiotów w każdej obręczy, porównywanie liczby przedmiotów w poszczególnych obręczach.	– wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci;
5.4	„Ekspresja ruchowa” – zestaw ćwiczeń gimnastycznych według metody A.M. Kniessów. Potrzebne: dzwoneczki na gumkach do założenia na ręce i nogi dla każdego dziecka.	– wyzwalamie ekspresji i rozwijanie sprawności ruchowej;
1.2	Swobodna działalność dzieci.	– korzystanie z pomocy nauczyciela w sytuacjach konfliktowych;
9.2	Zabawy w ogrodzie przedszkolnym.	– rysowanie kolorową kredą na tarasie.

Obszar PPWP	Aktywność i działalność dziecka	Cele główne
CZWARTEK		
1.3	Zabawy swobodne według zainteresowań dzieci.	– samodzielne radzenie sobie w sytuacjach życiowych i przewidywanie skutków swoich zachowań;
3.1	„Mój tatuś jest..., Kocham mojego tatę, bo... Mój tata najbardziej lubi...” – ćwiczenia ekspresji językowej.	– wspomaganie rozwoju mowy;
5.4	Ćwiczenia poranne (zestaw VII Przewodnik metodyczny „Bawię się i uczę” MAC).	– kształtowanie sprawności fizycznej;
2.2	„Nakryto do stołu” – przygotowanie do posiłku, czynności porządkowe, rozkładanie naczyń itp. (codziennie)	– kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
14.5, 3.3, 7.2	„Tatuś” – słuchanie opowiadania H. Pietrusiewicz czytanego przez nauczyciela. Swobodne wypowiedzi na temat zabaw z tatą inspirowane pytaniami nauczyciela i ilustracjami. „Czy jestem podobny do taty?” – zabawy z wykorzystaniem lusterek – wypowiedzianie się dzieci na temat zaobserwowanych cech. „Zgadnij, co lubi mój tata?” – zagadki pantomimiczne.	– kształtowanie gotowości do nauki czytania; – wspomaganie rozwoju mowy; – kształtowanie umiejętności odtworzania opisanych słownie sytuacji za pomocą ruchu, gestu, mimiki, słów;
10.1, 9.2, 3.1	„Superpomocnik domowy” – wymyślanie robotów z wykorzystaniem przygotowanych materiałów: rolek po papierze toaletowym, koralików, drucików, nakrętek, korków, papieru kolorowego, plasteliny, folii aluminiowej. Oglądanie wykonanych prac, nazywanie przez dzieci swoich superpomocników domowych, wyjaśnianie zasad ich działania.	– rozwijanie zainteresowań technicznych; – rozwijanie umiejętności plastycznych; – wspomaganie rozwoju mowy;
2.5	Zabawy w kąciakach zainteresowań.	– wdrażanie do utrzymania ładu i porządku;
1.2	Wyjście do ogrodu przedszkolnego.	– zachęcanie do zgodnych zabaw zespołowych, zwracanie uwagi na prawidłowe relacje z dziećmi ze swojej i innych grup.

Z praktyki/Practice

Obszar PPWP	Aktywność i działalność dziecka	Cele główne
PIĄTEK		
1.3	Zabawy swobodne wg zainteresowań dzieci.	– samodzielne radzenie sobie w sytuacjach życiowych i przewidywanie skutków swoich zachowań;
4.3	„Co wiem o swoich rodzicach?” – quiz podsumowujący tematykę „Najlepiej z rodzicami”.	– wspomaganie rozwoju intelektualnego;
5.4	Ćwiczenia poranne (zestaw VII Przewodnik metodyczny „Bawię się i uczę” MAC).	– kształtowanie sprawności fizycznej;
2.2	„Nakryto do stołu” – przygotowanie do posiłku, czynności porządkowe, rozkładanie naczyń itp. (codziennie)	– kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
8.1, 8.2	Nauka drugiej zwrotki piosenki „Moja wesoła rodzinka” (sł. S. Karaszewski, muz. T. Strąk). Improwizacje ruchowe przy muzyce tanecznej. „Odszukaj rodziców” – zabawa ruchowa rozwijająca szybką reakcję na zmienny akompaniament.	– rozwijanie umiejętności wokalnych, tanecznych;
9.2	„Mali badacze” – zabawy badawcze w kąciку przyrody z wykorzystaniem szkieł powiększających.	– budzenie zainteresowania przyrodą nicożywną;
1.1	Zabawy w kąciках zainteresowań.	– zachęcanie do wspólnej zabawy;
12.3	Spacer po najbliższej okolicy.	– dostrzeganie zmian zachodzących w przyrodzie.

Adres do korespondencji:
 Dr Martyna Szczotka
 Akademia Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 Katedra Dydaktyki
 e-mail: martyna.szczotka@vp.pl

Aneta Kamińska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Nauczanie języka obcego uczniów we wczesnym wieku szkolnym

Recenzja książki:
M. Pamuła-Behrens,
*Nauczanie czytania w języku obcym
w okresie wczesnoszkolnym. Teoria i praktyka*,
Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012

Książka „*Nauczanie czytania w języku obcym w okresie wczesnoszkolnym*” napisana przez Małgorzatę Pamulę-Behrens stanowi oryginalne dzieło łączące w sobie treści z takich dziedzin, jak glottodydaktyka, psychologia i pedagogika. Publikacja ta wypełnia pewną lukę badawczą z zakresu nauczania czytania w języku obcym dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Istniejące na rynku wydawniczym pozycje książkowe dotyczące tego zagadnienia są bardziej ogólne i nie zwracają uwagi na specyfikę pracy z uczniem na wyżej wspomnianym poziomie edukacji.

Niniejsza książka ma wymiar teoretyczny i praktyczny. Dość szczegółowo zostały przeanalizowane ważniejsze akty prawne i postanowienia unijne dotyczące nauki języków obcych, a także rodzima Podstawa Programowa dla Nauczania Podstawowego z 2009 r. oraz niektóre dostępne programy nauczania wczesnoszkolnego. Wnioski, które zostały wysunięte z tej lektury, są bazą dla dalszych rozważań i wywodów Autorki. Cenne jest, że zamieściła ona wyniki własnych badań oraz innych autorów, w tym międzynarodowych, co nadaje pracy charakter komparatywny. Dzieło

może stanowić lekturę dla nauczycieli praktyków, studentów na kierunku pedagogika wczesnoszkolna, a także rodziców i innych osób zainteresowanych tematem.

Język pracy jest jasny i zrozumiały. Autorka posługuje się fachowymi terminami, które wyjaśnia w przystępny sposób, co czyni pracę bardziej zrozumiałą dla szerszego grona odbiorców. Jedynym mankamentem jest fakt, że posłużyła się ona terminem „malcy” w stosunku do dzieci, który jest potoczny i ma raczej pejoratywny wydźwięk. Mógłby być zastąpiony następującymi określeniami: „uczniowie”, „uczniowie we wczesnym wieku szkolnym”, „dzieci” itp.

Publikacja składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy z nich przedstawia, uprzednio wspomniane, prawne umocowanie nauczania języków obcych na wczesnym etapie edukacji w Polsce i w innych krajach Unii Europejskiej. Interesujący jest rozdział drugi: *Umiejętność czytania w świetle najnowszych badań*, który prezentuje wiedzę dotyczącą teoretycznych podstaw czytania, charakterystykę rozwoju czytania, modele uczenia czytania oraz charakterystykę specyficznych trudności w nauce czytania. Dla praktyków edukacji wczesnoszkolnej istotny jest rozdział trzeci. Ukazuje on wielorakie perspektywy edukacji i indywidualizację nauczania czytania w języku obcym. Podrozdziały: *Inteligencje wielorakie – od teorii do praktyki edukacyjnej* oraz *Edukacja według koncepcji Gardnera* odnoszą się do koncepcji pedagogiki zróżnicowanej, której źródła badacze upatrują między innymi w psychologii humanistycznej, kultywującej przeświadczenie o wewnętrznym potencjale każdego człowieka/ucznia i możliwości jego rozwoju. Treść tych podrozdziałów ma charakter filozoficzny – zachęca czytelnika/nauczyciela do refleksji nad jego własną postawą pedagogiczno-psychologiczną w stosunku do ucznia oraz praktyczny – wyposaża w konkretne wskazówki do pracy z dzieckiem w zakresie nauki czytania w języku obcym. Rozdział czwarty przedstawia badania diagnostyczne umiejętności czytania w języku francuskim u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Autorka ujęła w nim podstawy metodologiczne badań własnych. Rozdział ostatni zawiera wnioski i liczne wskazówki dla praktyki nauczania czytania w języku obcym, które mogą być bezpośrednio zastosowane przez praktyków lub stanowić bazę do tworzenia ich własnych scenariuszy zajęć.

Niniejsza pozycja książkowa zawiera również wiele tabel, które ułatwiają klarowny odbiór informacji i umożliwiają ich szybkie, powtórne odnalezienie i zapamiętanie. Autorka korzystała z wielu niedawno wydanych publikacji książkowych dotyczących podjętego tematu, zarówno polsko- jak i anglojęzycznych. Większą część publikacji stanowią badania własne, ich analiza i wnioski. Praca jest innowacyjna. Treść

książki jest wciągająca. Czyta się ją szybko i łatwo. Można ulec wrażeniu, że nie zawiera ona żadnych niczotnych informacji. Całość pracy jest przemyślana i spójna. Warto sięgnąć do tej pozycji w celu uzupełnienia wiedzy i inspiracji do dalszych badań z tego zakresu.

Magdalena Zrałek
Uniwersytet Śląski

Oswoić dziecięce emocje

Recenzja cyklu wychowawczego:
Porozmawiajmy o emocjach i uczuciach
[w:] *Przewodnik metodyczny. Tropiciele.*
Roczne przygotowanie przedszkolne,
B. Janiszewska, WSiP, Warszawa 2014

Coraz częściej w pedagogice wskazuje się na konieczność dostosowania funkcjonującego systemu kształcenia do potrzeb współczesności. Nowa rzeczywistość wymaga zatem nowych umiejętności, tworzenia nowych jakości przez przetwarzanie dotychczas odbieranych informacji¹. W związku z powyższym, wydawnictwa próbują przekonać nauczycieli dodatkowymi, coraz lepszymi pomocami dydaktycznymi, opracowanymi arkuszami diagnostycznymi, całym zestawem płyt CD i DVD, czy wzbogaconymi o dodatkowe materiały przewodnikami metodycznymi. Wśród wielu przeglądanych przeze mnie wydawnictw na uwagę zasługuje cykl wychowawczy wydawnictwa WSiP *Porozmawiajmy o emocjach i uczuciach* zamieszczony w *Przewodniku metodycznym. Tropiciele. Roczne przygotowanie przedszkolne*. W dzisiejszych, konsumpcyjnych czasach, w okresie rosnącego postępu technicznego współzawodnictwo, izolacja i samotność zwiększają swój zasięg². Niekiedy zaskakuje nas dziecięcy sposób interpretowania zjawisk i zdarzeń. Sądzimy, że skoro dziecko posługuje się różnymi nazwami, prawidłowo rozumie ich znaczenie, to

¹ B. Mazepa-Domagala, *Przygotowanie dzieci w młodszy wieku szkolnym do odbioru sztuki – próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, Katowice 2003, s. 13.

² J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki ateterapii*. Kraków 2012, s. 12.

choć wnioskuje w sposób prosty i naiwny, ale podobny do naszego. Niekiedy dziecięca interpretacja zdarzeń czy sytuacji wzrusza nas swoim niezwykle urokiem, niekiedy jednak wymaga sprostowania, a często także pomocy³.

Procesy emocjonalne towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Często wpływają na nasze decyzje i działania. Emocje negatywne pełnią rolę obronną – ostrzegają o tym, co przykre, niebezpieczne, niekorzystne. Emocje pozytywne motywują do działania. Emocje dziecięce są szczególnie silne. Nauczyciel otrzymujący na początku roku szkolnego grupę przedszkolną, musi się zmierzyć z siłą, krótkotrwałością i zmiennością ich emocji. Dziecko przechodzi bowiem ze śmiechu w płacz i z płaczu w śmiech. Dzieci nie są bowiem w stanie kontrolować ekspresji emocji, dlatego należy im pomóc w rozumieniu sytuacji wywołujących emocje. Powinno się rozmawiać o tej kwestii w taki sposób, by dzieci lepiej radziły sobie z własną emocjonalnością, by nie były bezradne i bezbronne. Bożena Janiszewska, autorka cyklu wychowawczego *Porozmawiamy o emocjach i uczuciach*, opracowała własną koncepcję rozmów o tym, co dzieci przeżywają, czują i jakie kierują nimi emocje⁴. Jest ona skierowana do pięcioletków, czyli dzieci, które w kolejnym roku rozpoczną naukę w szkole podstawowej. Cykl podzielony jest na 4 części: Jesień, Zima, Wiosna, Lato. W każdej z nich zamieszczono opowiadania autorki współpracującej z wydawnictwem WSiP – Olgi Masiuk. Opowiadania traktują o codziennych i niecodziennych problemach, z jakimi może się stykać dziecko w wieku przedszkolnym. Opowiadają o sprawach, które są dla niego niezrozumiałe, bolesne, z którymi nie może sobie poradzić, takimi jak choroba bliskiej osoby czy mieszkanie z jednym tylko rodzicem. Tytuły zamieszczonych tekstów to: *Nazwę go Puszek* (radość), *Mamy nie znają się na meczach* (rodzina niepełna – mieszkanie tylko z mamą), *Ciemność* (lęk przed nieznanym), *Smutek* (smutek po stracie), *Złość* (sposoby radzenia sobie ze złością), *Puk-puk-nie-uda-sie!* (lęk przed niepowodzeniem), *Zazdrość* (uświadomienie sobie przyczyn i powodów zazdrości), *Ciekawość* (zbyt- nia ciekawość dziecięca), *Wstyd* (odczuwanie uczucia wstydu bez obniżonej samooceny), *Gofry bez smaku* (zrozumienie, że każdy smutek po jakimś czasie się kończy). Wszystkie opowiadania są krótkie, interesujące, dostosowane do możliwości poznawczych dziecka pięcioletniego. Każdy z tekstów jest opatrzony przez autorkę cyklu stosownymi wskazówkami: opisem przedstawionego w opowiadaniu problemu, celami rozmów z dzieć-

³ I. Obuchowska, *Kochać i rozumieć*, cz. II, Poznań 2000, s. 11.

⁴ B. Janiszewska, *Cykl wychowawczy: Porozmawiamy z dziećmi o emocjach i uczuciach*, [w:] *Tropie. Roczne przygotowanie przedszkolne. Przewodnik metodyczny* cz I, II, III, IV, Warszawa 2013.

mi po wysłuchaniu tekstów, celami szczegółowymi tych rozmów, spodziewanymi efektami wychowawczymi i dydaktycznymi, polecanymi dla nauczyciela i rodziców lekturami. Aby ułatwić wychowawcy pracę, autorka proponuje gotowe scenariusze zajęć po wysłuchaniu utworów literackich, które każdy może dostosowywać do swoich potrzeb. Jak pisze B. Janiszewska: „Słuchanie opowiadań, rozmowa o przeżyciach ich bohaterów rozszerzy wiedzę dzieci, uświadomi, jakie mogą być rodzaje emocji, wpłynie na zmniejszenie się egocentryzmu dziecięcego, wzbogaci sferę uczuciową dzieci”⁵.

Nauczyciel dostaje zatem gotowy do wykorzystania materiał, który nie tylko pozwoli mu się zmierzyć z emocjonalnością powierzonych wychowanków, ale poprzez systematyczne realizowanie recenzowanego cyklu umożliwi ograniczenie sytuacji konfliktowych w grupie, jak również naukę podopiecznych empatii i zachowań prospołecznych.

Zważywszy na fakt, iż dzieci do około 9 roku życia kierują się głównie emocjami, warto już od przedszkola oswajać te emocje i uczyć dzieci, jak sobie z nimi radzić. Uważam, że prezentowany cykl jest do tego doskonałym narzędziem, koniecznym w pracy każdego nauczyciela.

Adres do korespondencji:

Magdalena Zrałek

Uniwersytet Śląski

Wydział Pedagogiki

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów

e-mail: mзраlek@tlen.pl

⁵ Tamże, cz. I, s. 188.

Anna Królikowska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Wychowanie w Rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne. Międzypokoleniowy dialog o wychowaniu i edukacji XVIII–XXI wiek”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wydział Humanistyczny Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze byli gospodarzami III Międzynarodowej Konferencji Naukowej: *Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne. Międzypokoleniowy dialog o wychowaniu i edukacji XVIII–XXI wiek*, która odbyła się w Jeleniej Górze – Szklarskiej Porębie w dniach 15–17 maja 2014 r. Konferencję objęły swoim patronatem Polska Akademia Nauk oraz Towarzystwo Historii Edukacji.

III Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Wychowanie w Rodzinie. Konteksty Historyczne i Współczesne” w tym roku miała tytuł *Międzypokoleniowy dialog o wychowaniu i edukacji XVIII–XXI wiek*. Intencją organizatorów było zaprezentowanie tytułowego dialogu w wychowaniu

nie tylko w rodzinach polskich, ale również innych krajów. Polska jako kraj wielokulturowy (XVIII–poł. XX wieku) stała się płaszczyzną transgresji wartości, zwyczajów oraz tradycji. W zamiarze organizatorów ta bogata i barwna heterogeniczność miała się stać tłem rozważań na temat rodziny. Ten zamiar się urzeczywistnił, gdyż konferencja zgromadziła ponad 150 przedstawicieli nauki i praktyki pedagogicznej, reprezentujących około 100 ośrodków naukowych i placówek edukacyjnych z Polski, a także z kilkunastu innych krajów (Bośnia i Hercegowina, Chorwacja, Czechy, Estonia, Litwa, Łotwa, Rumunia, Serbia, Słowacja, Ukraina, Węgry, Włochy, USA).

To ogromne przedsięwzięcie wymagało odpowiedniej organizacji. Oprócz wystąpień plenarnych uczestnicy prezentowali wyniki swoich badań w 11 sekcjach:

1. Rozważania filozoficzno-pedagogiczne o rodzinie.
2. Obraz rodziny na łamach czasopism i w świetle literatury.
3. Przekaz źródłowy o rodzinie.
4. Powinności rodziny w tradycji europejskiej.
5. Matczyna miłość, ojcowska opieka.
6. Rodzina w kontekście zagrożeń jej funkcjonowania.
7. Instytucjonalne wsparcie rodziny.
8. Przeobrażenia współczesnej rodziny.
9. Komunikacja wewnątrz rodziny.
10. Wychowanie dziecka do współczesnego społeczeństwa.
11. Relacje małego dziecka z rodziną i szkołą.

Podstawę naukowych rozważań autorów stanowiły bogate i zróżnicowane źródła: archiwalia, literatura pamiątnikarsko-wspomnieniowa i piękna, komiksy i czasopisma specjalistyczne, lektury szkolne, poradniki, film i media (Internet, telewizja), ale także własna praktyka edukacyjna oraz badania empiryczne z zastosowaniem różnych metod i technik. Nie sposób w krótkim sprawozdaniu zaprezentować wszystkich wątków podejmowanych podczas konferencji, dlatego przedstawię tylko wybrane tematy.

Interesującą i prognostyczną refleksję przedstawił prof. Folco Cimagalli z Libera Università Maria Ss. Assunta (Rzym) w referacie: *Rodzina jako wytwórca kapitału społecznego: rola stowarzyszeń rodzinnych we Włoszech*. Badacz wskazał na fakt, że włoski system opieki społecznej poszukuje nowych modeli, gdyż obecny system przechodzi od kilku lat kryzys strukturalny, który ma różne przyczyny, np. nadmierna sztywność, niezdolność do odpowiedzi na nowe potrzeby społeczne, nieumiejętność pokrycia coraz wyższych kosztów. Autor stawia pytanie o kształt systemu opieki społecznej za kilka lat. Jedną z prawdopodobnych hipotez na ten temat jest, jego zdaniem, rozwój tak zwanego „czwartego sektora”, repre-

zentowanego w swoisty sposób przez stowarzyszenia rodzinne. Jest to względnie nowe zjawisko, które zaczyna być dostrzegane na poziomie narodowym. W tym kontekście rodzina podejmuje się nowej roli – jest nie tylko obiektem politycznej uwagi, ale także prawdziwym motorem działań i zmian. Najważniejszym składnikiem tego zjawiska jest samopomoc wśród rodzin, które mają wspólny problem i które podejmują wspólne działania. Referat prezentował właśnie zarys tego zjawiska w kontekście ogólnonarodowym i sposoby pracy dla polityki socjalnej.

Ciekawe rozważania przedstawiła również Dr Luminita Dumănescu z Romanian Academy w referacie: *Dzieci, rodzice i „państwo–rodzic” w komunistycznej Rumunii*. Autorka pokazuje mechanizm wychowania socjalistycznego, którego celem jest wychowanie nowego człowieka, człowieka socjalistycznego. Jak pisał Stearns, „dzieci miały być stworzone na nowo”. Dziecko stało się przedmiotem wychowania państwowego, jako że „rodzice nie byli w pełni godni zaufania w spełnianiu zadania wychowania własnego dziecka i potrzebowali dodatkowego kierownictwa”. Autorka za cel swoich badań przyjęła ujawnienie zmasowanego wkroczenia państwa w życie rodziny, podejmowania się różnych ról charakterystycznych dla rodziców i dziadków, aby poprzez socjalizację dzieci w bardzo młodym wieku oraz kontroli, którą wprowadzono, spełnić wymagania partii komunistycznej. Podkreślała również związki pomiędzy ogłoszeniem równości płci, powszechnym szkolnictwem, formami wsparcia rodziny, matek i dzieci a charakterystycznymi cechami wychowania w okresie komunizmu.

Akademia Ignatianum w Krakowie była reprezentowana przez dr Annę Królikowską i dr Beatę Topij-Stempińską.

Anna Królikowska w referacie: *Dzieci nauczycielami swoich rodziców. Socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie* zaprezentowała problematykę socjalizacji odwrotnej w rodzinie. Terminem „socjalizacja odwrotna” zwykło się określać zjawisko wdrażania starszego pokolenia przez młodsze w nowe warunki kulturowe (np. styl życia, moda, twórczość artystyczna). Ma ono miejsce w chwili szybkiej zmiany kulturowej. Problematyka socjalizacji dziecka czy nastolatka przez rodziców była przedmiotem analiz wielu naukowców, natomiast proces odwrotnej socjalizacji nie budził podobnego zainteresowania wśród badaczy. Pierwsze badania empiryczne w odniesieniu do socjalizacji odwrotnej były prowadzone dopiero pierwszych w latach XXI wieku w kontekście Internetu i handlu elektronicznego (Grossbart i in. 2002). Socjalizacja jest najpierw procesem jednokierunkowym (od rodzica do dziecka) i dokonuje się w dzieciństwie (Shah i Mittal 1997). Dwukierunkową staje się później. Socjalizacja odwrotna stanowi zatem fazę wpływu międzygeneracyjnego, która

ma swój początek w okresie adolescencji, ale może trwać przez całe życie. Celem badań w ramach podjętego tematu było ustalenie obszarów wpływu międzygeneracyjnego ze szczególnym uwzględnieniem socjalizacji odwrotnej.

Beata Topij-Stempińska wygłosiła referat: *Dyskurs o rodzinie na łamach „Przeglądu Powszechnego” w II RP*. Autorka zaprezentowała czasopismo oraz przeanalizowała zamieszczone w nim artykuły dotyczące rodziny. „Przegląd Powszechny” został założony w 1884 roku przez polskiego jezuitę Mariana Morawskiego. W II RP „Przegląd Powszechny” był jednym z tych czasopism, na łamach którego podjęto dyskurs o kondycji polskiej rodziny, jej problemach czy dylematach. Autorzy tekstów zwracali uwagę na rolę rodziny w wychowaniu, podejmowali zagadnienia dotyczące wychowania prorodzinnego. Przedstawiali interpretację „prawnej strony zagadnienia” dotyczącą rozwodów czy aborcji. Swoimi publikacjami chcieli również uwrażliwić czytelnika na sytuację polskich dzieci w rodzinie czy konieczność edukacji prozdrowotnej polskiej rodziny. Uczestniczyli w wydarzeniach związanych z problematyką rodzinną i poprzez raporty czy sprawozdania informowali społeczeństwo, np. o inicjatywach podejmowanych w tym zakresie. W „Przeglądzie Powszechnym” problematyką rodziny zajmował się między innymi Stanisław Podoleński SJ.

Wartość konferencji to nie tylko popularyzacja badań w określonym obszarze w formie referatów. O jej wartości stanowi również żywa dyskusja, wymiana myśli, kontakty osobiste. Pod tym względem omawiana konferencja może zostać uznana za udaną.

Beata Topij-Stempińska
Akademia Ignatianum

Sprawozdanie z XIX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich „Polska–Bałtyk–Europa” w Szczecinie

Symposium Historyków Edukacji. Polskie reformy oświatowe w nurcie europejskich przemian politycznych, społecznych i kulturowych.

W Szczecinie w dniach 17–21 września 2014 roku po raz dziewiętnasty (od 1918 roku) spotkali się historycy polscy. W trakcie obrad Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich odbyły się naukowe debaty zawodowych historyków, ale celem zjazdów była również popularyzacja nauki w społeczeństwie. Organizatorem zjazdów jest Polskie Towarzystwo Historyczne. XIX Powszechny Zjazd Historyków odbywał się pod ogólnym tytułem *Polska–Bałtyk–Europa*. W czasie Zjazdu odbyły się 54 sympozja, uroczystość nadania doktoratu honorowego Uniwersytetu Szczecińskiego prof. Andrzejowi Tomczakowi i debata końcowa „25 lat po Jesieni Narodów w Europie Środkowej 1989–2014”. Ponadto organi-

zatorzy „zdecydowali o szerokim otwarciu wydarzenia zarówno przestrzennym, jak i środowiskowym”, zapraszając uczestników i mieszkańców miasta do wspólnego zwiedzania muzeów, wystaw historycznych, uczestniczenia w spotkaniach autorskich czy projekcjach filmów.

Nowością było także zorganizowanie sympozjów specjalistycznych. W ramach Zjazdu, 17 września, obradowało 30 sympozjów wigilijnych, w których dyskusję naukową podjęli również historycy edukacji. Celem tego sympozjum, jak napisali organizatorzy, były „spotkania przedstawicieli ogólnopolskiego środowiska historyków edukacji, (...) wymiana poglądów i doświadczeń badawczych dotyczących dziejów polskich reform oświatowych w kontekście europejskich przemian politycznych, społecznych i kulturowych”. Organizatorzy wyodrębnili sześć szczegółowych grup tematycznych, wokół których koncentrowała się dyskusja: „Kierunki, obszary, determinanty i inspiracje reform edukacyjnych w Polsce i na ziemiach polskich”; „Rozwój i przemiany oświaty polskiej w I Rzeczypospolitej”; „Przemiany i reformy edukacji na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku”; „Koncepcje reform oświatowych w Drugiej Rzeczypospolitej i na uchodźstwie”; „Reformy i przemiany edukacji w Polsce Ludowej oraz przemiany i reformy oświatowe w III Rzeczypospolitej”¹. Sympozjum obradowało pod przewodnictwem prof. dr hab. Kaliny Bartnickiej, prof. UAM dr hab. Wiesława Jamrożka i prof. dr hab. Władysława Szulakiewicza. Prezentacja wyników badań odbyła się podczas sesji plenarnej i dwóch równoległych sekcji tematycznych.

Tematyka podjęta na sesji plenarnej dotyczyła między innymi *Oryginalności Komisji Edukacji Narodowej jako instytucji na tle europejskim* (Kalina Bartnicka); *Dziejowych kontekstów i kierunków reform szkolnych na ziemiach polskich (od schyłku I RP do II RP)* (Wiesław Jamrozek, Krzysztof Jakubiak); *Kazimierza Twardowskiego rozważań o polskich reformach oświatowych* (Władysław Szulakiewicz); *Kształcenia nauczycieli w reformach oświatowych. Od jezuickich seminariów nauczycielskich do uniwersytetów pedagogicznych* (Anna Królikowska); *Wątku kształcenia dziewcząt w polskich reformach szkolnych (od końca XVIII w. do roku 1939)* (Katarzyna Dormus); *Skandynawskich inspiracji dla modernizacji polskiej edukacji dorosłych w II połowie XIX i XX wieku* (Tomasz Maliszewski); *Wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży – mit czy rzeczywistość. Polskie reformy 1932 roku i 1999 roku* (Beata Topij-Stempińska); *Narodzin i rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej – inspiracje i konteksty* (Tomasz Fetzki) oraz *Budownictwa szkół elementarnych (ludowych) w Kró-*

leństwie Polskim i Galicji na łamach czasopism przełomu XIX i XX w. (Stefania Walasek).

W sekcjach tematycznych dyskusja toczyła się wokół szczegółowej problematyki polskich reform podejmowanych od średniowiecza po XX wiek. I tak: Krzysztof Ratajczak wykazał, że akty normatywne, poczynając od kanonów soborowych, a kończąc na dokumentach królewskich czy miejskich, zmieniały rzeczywistość szkolną na ziemiach polskich w okresie późnego średniowiecza. Natomiast Kazimierz Puchowski nakreślił obraz dzieła S. Konarskiego, uwzględniając niewykorzystane dotąd źródła i najnowsze ustalenia badaczy. Starał się wykazać, iż oferta edukacyjna teatynów, pijarów i jezuitów była bardzo zbliżona. O roli jaką odegrało w edukacji młodych pokoleń Kolegium Jezuitów w Poznaniu oraz Akademii Lubrańskiego przypomniał Michał Nowicki. Jak zaznaczył, „dzięki wykorzystaniu europejskich, ale też polskich osiągnięć w dziedzinie kształcenia szkoły te w znacznie lepszym stopniu niż wcześniej przygotowywały młodzież szkolną do życia publicznego w ówczesnej rzeczywistości politycznej, ale przede wszystkim kulturalnej”.

W propagowanie konieczności reform polskiego systemu szkolnego włączyły się również redakcje czasopism. Jednocześnie wspierały i informowały nauczycieli o aktualnych pracach. Ponadto redakcje periodyków reagowały na wydarzenia istotne dla szkolnictwa. Kwestie podejmowanych dyskusji przybliżyły: Agnieszka Wałęga, *Nauczyciele wobec projektów reform oświatowych w Galicji* (w świetle „Szkoły”) oraz Dorota Grabowska, *„Przegląd Pedagogiczny” okresu II Rzeczypospolitej wobec projektów reform kształcenia nauczycieli*.

Elżbieta Magiera zwróciła uwagę uczestników Zjazdu na fakt, iż Ustawa z 11 marca 1932 roku doprowadziła między innymi do unowocześnienia programów nauczania i wychowania oraz „podniesienia rangi i znaczenia szkolnictwa zawodowego w państwie i społeczeństwie”. Jak podkreśliła Joanna Król, reforma z 1948 roku zmierzała do ostatecznego zniesienia struktury oświaty ustalonej w wyniku reformy z 1932 roku. Wprowadzone zmiany „w praktyce oznaczały postępujący proces ideologizacji edukacji”.

Problemem edukacji po transformacji ustrojowej w Polsce zajęły się między innymi Edyta Głowacka-Sobiech, *Szkolna narracja historyczna w polskich podręcznikach przeznaczonych do nauczania historii w gimnazjum w świetle reformy z 1999 roku (z późniejszymi zmianami)*; Barbara Surma, *Recepcja poglądów pedagogicznych Marii Montessori w Polsce po roku 1989 w nurcie przemian społeczno-ekonomicznych*; Lidia Burzyńska-Wentland, *Europejski wymiar szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*.

Sprawozdania z konferencji/Reports from Conferences

Zaprezentowane na Zjeździe referaty prowokowały do dyskusji o konieczności, słuszności czy znaczeniu podejmowania reform w różnych okresach historycznych. Zaletą tego Zjazdu będzie niewątpliwie nowe spojrzenie badaczy na problemy znane już w polskiej historiografii edukacyjnej.

Monika Mariola Kondracka
Przedszkole Samorządowe nr 36 w Białymstoku

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Zacznij od Montessori... dobry start dzieci i rodziców”

W dniach 19–20 września 2014 roku w Białymstoku odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Dydaktyczna nt. „Zacznij od Montessori... dobry start dzieci i rodziców”. Organizatorami tego spotkania był Podlaski Oddział Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP oraz Uniwersytet w Białymstoku. W skład Komitetu Organizacyjnego weszli również przedstawiciele Przedszkola Samorządowego Nr 47 „Z Uśmiechem” w Białymstoku, Przedszkola Samorządowego Nr 36 w Białymstoku, Żłobka Miejskiego Nr 1 Integracyjnego w Białymstoku oraz Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego w Białymstoku. Honorowy patronat nad konferencją objął Prezydent Miasta Białegostoku Tadeusz Truskolaski. Rozważania dotyczyły opieki i edukacji małego dziecka w wieku od 0 do 6 lat.

Pierwszego dnia konferencji gości przywitała wiceprezes Podlaskiego Oddziału PK OMEP Wiesława Jabłonowska, która naświetliła misję i działania Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP. Spotkanie uświetniły występy dzieci z białostockich przedszkoli. Przedszkolaki z Przedszkola Samorządowego Nr 47 „Z Uśmiechem” zaprezen-

wały taniec do utworu Michaela Jacksona, a wychowankowie Przedszkola Samorządowego Nr 36 przedstawiły wielką lekcję rozwojową dotyczącą powstania wszechświata i układu słonecznego.

Oficjalną część konferencji uroczystie otworzył Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku prof. dr hab. Mirosław Sobecki, który zwrócił uwagę, iż uniwersytet jest naturalnym miejscem spotkań nauczycieli praktyków i osób przygotowujących studentów do przyszłej pracy z dziećmi. Zaznaczył również, iż fundamentem w wychowaniu jest wychowanie przedszkolne, które po wychowaniu domowym umożliwia systematyczną pracę wspierającą rozwój dziecka. Zdaniem profesora Sobeckiego idea montessoriańska jest przykładem tego, jak łączyć teorię i praktykę pedagogiczną.

Następnie zabrał głos Podlaski Kurator Oświaty Jerzy Kiszkiel, który złożył życzenia z okazji Ogólnopolskiego Dnia Przedszkolaka.

Obrady plenarne prowadzone przez dr Jolantę Szada-Borzyszkowską składały się z dwóch części. Pierwszą otworzyło wystąpienie zastępcy dyrektora Departamentu Spraw Społecznych Urzędu Miejskiego w Białymstoku Edyty Marzeny Mozyrskiej dotyczące zmian systemowych w opiece i wychowaniu po wejściu w życie Ustawy o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. Następnie głos zabrał dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku Wojciech Janowicz, przedstawiając funkcjonowanie wychowania przedszkolnego w Białymstoku. Kolejnym prelegentem był aktor Teatru pod Orzełkiem – Mariusz Orzełek, przedstawiając założenia teatru przedmiotu. Pierwszą część obrad zamknęło wystąpienie i prezentacja dyrektora Miejskiego Żłobka Nr 1 Integracyjnego w Białymstoku Teresy Walaszek pt. „Praca z małym dzieckiem z wykorzystaniem systemu pracy Marii Montessori”.

Drugą część obrad plenarnych otworzyło wystąpienie członka zarządu Montessori–Europe dr Beaty Bednarczuk dotyczące montessoriańskiej idei kształcenia dla życia w teorii i praktyce pedagogicznej. Prelegentka przedstawiła w nim główne założenia i zasady pedagogiki Marii Montessori i ich aktualność w obecnych czasach. Natomiast dr Barbara Surma z Akademii Ignatianum w Krakowie podjęła temat „Zabawa a praca dziecka”, ukazując znaczenie tzw. pracy wolnej dziecka w jego indywidualnym i społecznym rozwoju. Obrady zakończyło wystąpienie dyrektora Przedszkola Samorządowego Nr 36 w Białymstoku Ewy Barbary Gutowskiej, która przedstawiła opracowaną wspólnie z Agnieszką Dzierką realizację innowacji programowo-organizacyjnej opartej na podstawie pedagogiki Marii Montessori w Przedszkolu Samorządowym Nr 36 w Białymstoku.

Kolejnym punktem konferencji były sesje warsztatowe. Uczestnicy spotkania mieli do wyboru pięć warsztatów. Pierwszy warsztat pt. „Mali

badacze – przyroda w eksperymentach, czyli jak doświadczać świat zmysłami” prowadziły Teresa Walaszek, Agnieszka Szematowicz i Paulina Skutnik. Autorki zaproponowały przeprowadzenie doświadczeń: wulkan, zaczarowany balon, znikająca woda, sklejone szklanki, rozpuści się czy nie, które miały na celu wielozmysłowe poznanie otaczającego świata. Stopień trudności wykonania kilku doświadczeń pozwolił nauczycielom, opiekunom spojrzeć na odkrywanie świata z perspektywy małego dziecka. Osoby uczestniczące w warsztatach z zaangażowaniem wykonywały doświadczenia i wyciągały wnioski. Podsumowaniem warsztatów było stwierdzenie, że wiedza i umiejętności zdobyte w dzieciństwie stanowią fundament do dalszego poznawania świata.

Inną propozycją był warsztat prowadzony przez Wiesławę Jabłonowską oraz Mariusza Orzełka pt. „Przedmiot i co dalej?”. Autorzy zachęcali uczestników do wykorzystywania przedmiotów codziennego użytku do tworzenia zabaw dramatycznych w pracy z małymi dziećmi. Nauczyciele przy wejściu wybierali jeden ze zgromadzonych przedmiotów (poduszki, buty, przedmioty używane przy stole). Na początku zaproponowano zabawę w „ożywianie” wybieranych przedmiotów. Mariusz Orzełek zademonstrował ożywianie kolorowych szali i apaszek, prezentując fachowo swoje pomysły, następnie z zadaniem zmierzyli się uczestnicy konferencji. Kolejno pracowano w mniejszych grupach, według wybranych przedmiotów.

Iwona Zaborowska przedstawiła uczestnikom warsztatów ciekawą propozycję zajęć pt. „Wszystko potrafię – propozycja działań plastycznych dla 2–4-latków”. Warsztat skierowany był do nauczycieli poszukujących inspiracji do pracy z maluchami. Jego celem było pokazanie, jak przy pomocy barwy, faktury i bogactwa materiałów plastycznych można zachęcić małe dzieci do podjęcia aktywności plastycznej, do tworzenia. Ukazano też szerokie możliwości integracji plastyki, mowy, literatury wzbogacające zarówno proces tworzenia, jak i samo dziecko. Ważnym przesłaniem warsztatów było skłonienie nauczycieli do tego, by uwierzyli w potencjał małego dziecka i dali mu szansę kreowania i aranżowania przestrzeni wokół siebie – przestrzeni ciekawej, inspirującej i jednocześnie dającej poczucie sprawstwa, czyli zwyczajnej dumy z własnych dokonań. Taką przestrzeń wokół tematu „Jesień” stworzyli na potrzeby warsztatów jego uczestnicy.

W kolejnym warsztacie prowadzące Monika Mariola Kondracka i Agnieszka Dzierka przedstawiły autorskie materiały rozwojowe do edukacji regionalnej opartej na wychowaniu kosmicznym koncepcji pedagogicznej Marii Montessori. Edukacja regionalna (rozumiana jako poszanowanie własnego dziedzictwa kulturowego), odwołując się do więzi

łączących człowieka z najbliższą okolicą (małą ojczyzną), nierozzerwalnie wiąże się z edukacją ekologiczną (traktowaną jako styl życia), a tym samym wpisuje się w kontekst wychowania kosmicznego Marii Montessori. Prezentowany model powstał w oparciu o region północno-wschodniej Polski, który wyróżnia się na tle kraju unikatowymi, w skali europejskiej, walorami kulturowymi, folklorystycznymi i historycznymi. Uczestnicy warsztatów zapoznali się z prezentowanymi na bazie kalendarza 12 obszarami Podlasia oraz poznali następujące opowieści: „Podlasie – tu mieszkam”, „Cztery pory żubra”, „Kalendarz bociani”.

Ostatnią propozycją był warsztat pt. „Katecheza dobrego Pasterza” zaprezentowany przez Barbarę Surmę. Katecheza Dobrego Pasterza jest cyklem katechez opracowanych specjalnie dla dzieci w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia. Powstała w Rzymie w latach 50. ubiegłego stulecia, a obecnie jest znana na wszystkich kontynentach. Do Polski dotarła po 1989 roku wraz z otwarciem kilku placówek wychowania przedszkolnego prowadzonych metodą Marii Montessori.

Pierwszemu dniu konferencji towarzyszyła wystawa prac plastycznych dzieci z Przedszkoli Samorządowych Nr 36 oraz Nr 47 w Białymstoku. Uczestnicy mogli również się zapoznać z ofertą wydawniczą Wydawnictw Trans Humana i Palatum oraz wystawą pomocy Montessori Nienhuis i Topic.

Drugiego dnia konferencji jej uczestnicy oraz mieszkańcy Białegostoku mogli świętować II Ogólnopolski Dzień Przedszkolaka na terenie Przedszkoli Samorządowych Nr 36 oraz Nr 47, gdzie odbywały się warsztaty z aktywnym uczestnictwem gości połączone ze zwiedzaniem w/w placówek.

Barbara Surma

Akademia Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Dziecko – Rodzice – Nauczyciel” w Białymstoku

W dniach 22 i 23 września 2014 roku w Białymstoku odbyła się IV Ogólnopolska Konferencja, której głównym tematem były „Kompetencje kluczowe człowieka w społeczeństwie wiedzy”. Organizatorem był Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Przewodniczącą komitetu organizacyjnego konferencji była dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc, prof. UwB. Zaproponowany przez organizatorów temat nawiązuje do dokumentu „Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady” z dnia 18 grudnia 2006 roku, w którym opublikowano osiem kluczowych kompetencji. Zakłada się w nim, że proces uczenia się przez całe życie powinien się opierać na wyodrębnionych kompetencjach, na które składa się wiedza, umiejętności i postawy. Edukacja permanentna ma sprzyjać samorealizacji jednostki oraz stwarzać optymalne warunki dla nabywania kompetencji. Na zaproszenie organizatorów odpowiedziało ponad sześćdziesiąt osób z różnych ośrodków naukowych z całej Polski (Warszawy, Lublina, Olsztyna, Łodzi, Krakowa, Szczecina, Poznania, Wrocławia, Białej Podlaskiej, Konina, Bielska-Białej). Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Prorektor Uniwersytetu w Białymstoku dr hab. Jerzy Halicki, prof. UwB oraz Prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab. Wioleta Danilewicz, prof. UwB.

W sesji plenarnej głos zabrały:

– dr hab. Józefa Bałachowicz, prof. APS, która skupiła się na ukazaniu skomplikowanej sytuacji rozwijającego się dziecka w dobie przemian kulturowych. Zwróciła uwagę na „hybrydowy świat”, „hybrydową kulturę”, która wiąże się również z „hybrydowym umysłem”. W tej nowej lub inaczej odmiennej rzeczywistości należy pomóc dziecku w jego indywidualnym rozwoju w kontakcie z drugim człowiekiem. Zadaniem edukacji jest uczenie dziecka komunikowania się z członkami wspólnoty, tworzenia reprezentacji świata, obiektów i zdarzeń oraz podejmowania współdziałania. Proces kształtowania poczucia własnej wartości powinien się odwoływać do podmiotowości i przebiegać od budowania świadomości siebie samego, poprzez rozumienie przeszłości i przyszłości, docenianie wartości aż do dokonywania wyborów w celu planowania własnego życia.

– dr hab. Jolanta Zwiernik, prof. DSW, w sposób syntetyczny omówiła różne podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dzieci. Udzieliła odpowiedzi na pytania: jak badać? co badać? Dokonała również oceny badań ilościowych i jakościowych.

– dr hab. Marzenna Nowicka, prof. UWM, w swoim wystąpieniu zatytułowanym „Perspektywa dziecka – aktora społecznego w rozwijaniu kompetencji w szkole” zwróciła uwagę, że dziecko rozwija się w makro- i mikroświecie. Szkoła musi uwzględniać jego rozwój z perspektywy samego dziecka oraz czasoprzestrzeni. Rozwijanie kompetencji w szkole będzie polegało na zaufaniu, że dziecko posiada już pewne kompetencje. Trzeba je rozpoznać i uwzględniać w procesie edukacyjnym.

W pierwszym dniu obrad w sekcji „Kompetencje kluczowe człowieka w perspektywie teoretyczno-metodologicznej” udział wzięli:

– prof. zw. dr hab. Rafał Piwowski, „Autorytet, prestiż i kompetencje nauczyciela (wzajemne relacje)”;

– dr Lidia Wollman, „Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona”;

– dr Małgorzata Kowalik-Olubińska, „W stronę konstruktywistycznego podejścia do szkolnej nauki czytania”;

– dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc, prof. UwB, „Kompetencja metauczenia się – struktura i rozwój w procesie edukacji szkolnej”;

– dr Dorota Zdybel, „Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji kluczowych”;

– mgr Joanna Lorenc, „Idea odpowiedzialności w edukacji. Wybrane obszary kształtowania kompetencji człowieka”.

Sekcja ta była podzielona na dwie grupy. W sekcji popołudniowej swoje wystąpienia przedstawiły:

- dr hab. Małgorzata Suświlło, prof. UWM, „Kształcenie kompetencji artystycznych – zaniedbany czy niechciany obszar edukacji”?
- dr Małgorzata Falkiewicz-Szult, „Dwujęzyczność dzieci jako kompetencja kluczowa XXI wieku”;
- dr hab. Katarzyna Krasoń, prof. UŚ, „Cieleśność dywergencyjna – komponent integralnej edukacji wychylonej w przyszłość”;
- dr Monika Wróblewska, „Kompetencje twórcze kluczem do sukcesu”.

W kolejnej sekcji zatytułowanej „Kompetencje kluczowe człowieka – pomiędzy teorią a praktyką” głos zabrali:

- dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, prof. UwB, „Stawanie się kompetentnym a nadmierne oczekiwania dorosłych wobec dzieci 3–5 letnich”;
- prof. zw. dr hab. Jan Maciejewski, „Kompetencje kluczowe człowieka w sferze bezpieczeństwa w perspektywie kultury bezpieczeństwa (safetyculture)”;
- dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa, prof. UP, „Rozwijanie postawy twórczej na zajęciach plastycznych – pomiędzy teorią a praktyką”;
- dr Małgorzata Łączyk, „Potrzeba hubrystyczna i kompetencje twórcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym a współczesny obraz wyzwań w obszarze priorytetów osobowych i społecznych”;
- dr Barbara Kurowska, „Przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisanie – pomiędzy teorią a praktyką”;
- dr Rafał Majzner, „Emisja głosu składnikiem kompetencji nauczyciela edukacji elementarnej”.

W pierwszym i drugim dniu obrad odbyła się sekcja dotycząca tematu: „Kompetencje kluczowe człowieka w perspektywie empirycznej”, podzielona na trzy grupy. Zagadnienia poruszane w nich to:

- prof. zw. dr hab. Ewa Szatan, „Rozumienie przez studentów wczesnej edukacji znaczenia edukacji muzycznej w rozwoju własnych kompetencji kluczowych”;
- dr Monika Wiśniewska-Kin, „Kształcenie sprawności językowej w praktyce szkolnej a rozwijanie dziecięcych umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnych”;
- dr hab. Małgorzata Halicka, prof. UwB, dr Lidia Dakowicz, prof. zw. dr hab. Adam Skreczko, „Kompetencje wychowawcze białostockich rodziców”;
- dr Andrzej Dakowicz, „Specyfika sfery afektywnej rodziców o wysokim i niskim poziomie transgresji”;
- dr Monika Jurewicz, „Kompetencje diagnostyczne nauczycieli a optymalizacja kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym”;

- dr Małgorzata Sławińska, mgr Milena Kaczmarczyk, „Kompetencja studentów pedagogiki w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym – deklaracje a poziom realizacji zadań związanych z przygotowaniem do pracy w zawodzie nauczyciela”;
- mgr Halina Warzychowska, „Przywództwo nauczyciela a kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy”;
- dr Marianna Styczyńska, „Nauczyciel przedszkola organizatorem wspierania i wspomagania dziecka w kontakcie z domem rodzinnym”;
- dr hab. Jolanta Andrzejewska, „Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci”;
- dr Anna Kienig, „Przejście edukacyjne do klasy I szkoły podstawowej w perspektywie rodziców i nauczycieli klas I–III”;
- dr Ewa Kulawska, „Kompetencje poznawcze i emocjonalno-społeczne uczniów sześciolletnich w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – doniesienie z badań”;
- dr Agnieszka Masłowiecka, „Efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w sytuacjach społecznych dziecka w szkole a gry społeczne”;
- dr Małgorzata Głowska-Soldatow, „Sposoby motywowania uczniów stosowane przez nauczycieli klas I–III w kontekście rozwijania kompetencji do uczenia się”;
- dr Małgorzata Chojak, „Rozwijanie kompetencji kluczowych u «dzieci sieci» w odniesieniu do najnowszych badań nad mózgiem”;
- mgr Emilia Jakubowska, „Wychowanie obywatelskie w klasach I–III szkoły podstawowej”;
- dr Jolanta Szada-Borzyszkowska, „Kompetencje studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do indywidualizacji pracy z uczniem”;
- dr Mateusz Warchał, „Komunikatywność jako kompetencja kluczowa dziecka – jej diagnoza i kształtowanie przy pomocy korpusów tekstowych”;
- dr Agata Jacewicz, „Interpretowanie pojęć przyrodniczych przez dzieci 5–7-letnie w świetle badań własnych”;
- dr Barbara Dudel, „Oczekiwania uczniów klas trzecich szkoły podstawowej wobec edukacji matematycznej”;
- dr Małgorzata Bilewicz, „Trudności dzieci z niepełnosprawnością wzroku w nabywaniu kompetencji kluczowych i sposoby ich przezwyciężania”;
- dr Katarzyna Nadachewicz, „Stopniowe włączanie dzieci o profilu autystycznym do nabywania kompetencji społecznych”.

Ostatnia sekcja, podzielona na dwie grupy, została zatytułowana „Edukacyjne aspekty rozwijania kompetencji kluczowych człowieka”.

Swoje wystąpienia przedstawili:

– dr hab. Ewa Skrzetuska, prof. SGGW, „Rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych poprzez zastosowanie pracy w małych grupach w edukacji wczesnoszkolnej”;

– dr Dorota Radzikowska, „Lektury dziecięce jako źródło budowania kompetencji społecznych i wiedzy o świecie społecznym u dzieci w młodszym wieku szkolnym”;

– dr Barbara Bilewicz-Kuźnia, „Społeczne i twórcze kompetencje dzieci z grup przedszkolnych pracujących według założeń pedagogiki Friedricha Froebela”;

– dr Agnieszka Pawluk-Skrzypek, „Kompetencje społeczne uczniów klas trzecich gimnazjum w kontekście ich specyficznych trudności w uczeniu się”;

– dr Joanna Borowik, mgr Katarzyna Winiecka, „Kompetencje psychospołeczne dziecka w przestrzeni szkolnej na przykładzie imigrantów i re-emigrantów polskich”;

– mgr Janina Karoń, „Coaching jako alternatywna forma współczesnej edukacji na przykładzie praktycznych implikacji w pracy z dziećmi”;

– mgr Dominika Machnio, „Rola gromady zuchowej w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym”;

– dr Zofia Redlarska, „Rola literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów w młodszym wieku szkolnym. Na przykładzie «Serca» Edmundo de Amicisa”;

– dr Agnieszka Kapuścińska, mgr Kamila Wichrowska, „Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny”;

– dr Anna Buła, „Rozwijanie umiejętności myślowych u uczniów w młodszym wieku szkolnym”;

– dr Barbara Surma, „Rozwijanie sprawności do porozumiewania się w języku ojczystym dzieci w przedszkolu Montessori”;

– dr Stanisława Nazaruk, „Kompetencje dziecka pięcioletniego w świetle diagnozy przedszkolnej”;

– dr Ewa Kochanowska, „Kompetencje nauczyciela w zakresie przygotowania dziecka w młodszym wieku szkolnym do korzystania z pozaszkolnych źródeł wiedzy”;

– dr Małgorzata Dągiel, „Wokół znaków i znaczeń w bajce dziecięcej”.

W ramach sekcji dotyczącej edukacyjnych aspektów rozwijania kompetencji kluczowych dr Barbara Surma z Akademii Ignatianum w Krakowie przedstawiła wyniki badań, przeprowadzonych w przedszkolach montessoriańskich, na temat poziomu sprawności do porozumiewania się w języku ojczystym dzieci. Ich celem było zdiagnozowanie sprawności językowych dzieci pięcioletnich uczęszczających trzeci rok do tych

przedszkoli. Zastosowano w nich standaryzowany test opracowany przez Tarkowskiego, co pozwoli w dalszych badaniach porównać oceniane kompetencje dzieci w różnych przedszkolach. Badania te miały charakter pilotażowy i były przeprowadzane w ramach seminarium dyplomowego.

„Kompetencje kluczowe” są ważnym i aktualnym zagadnieniem, który należy podejmować zarówno w ramach teoretycznych, jak i praktycznych badań. Wieloaspektowość tego tematu została potwierdzona różnorodnością wystąpień zaprezentowanych podczas dwóch dni bardzo owocnych obrad.

Barbara Surma
Akademia Ignatianum w Krakowie

The 60th Anniversary of the Catechesis of the Good Shepherd “The New Child, The New Adult” – sprawozdanie z międzynarodowego kongresu w Phoenix, Arizona

W dniach od 1 do 4 października 2014 roku w Phoenix (Arizona, USA) uroczystie obchodzono sześćdziesięciolecie powstania Katechezy Dobrego Pasterza autorstwa Sofii Cavalletti (1917–2011) i Gianny Gobbi (1919–2002), bazującej na zasadach pedagogicznych Marii Montessori (1870–1952). Temat, wokół którego oscylowały wykłady oraz dwanaście godzin warsztatów, brzmiał „Nowe dziecko. Nowy dorosły”. Termin „nowe dziecko” został po raz pierwszy użyty przez Marię Montessori, natomiast Sofia Cavalletti oraz Gianna Gobbi wskazały, że to nowe dziecko, które potrzebuje wychowania religijnego, ujawnia nową godność, radość i wdzięczność w kontakcie z rzeczywistością nadprzyrodzoną. Nowe dziecko potrzebuje nowego dorosłego, który je rozumie i wie, jak prowadzić do jego autonomii.

Na kongres przyjechało ponad sześciuset uczestników z całego świata, z ponad 45 państw ze wszystkich kontynentów. Dało to możliwość wymiany doświadczeń, ubogacenia siebie nawzajem i poszerzenia horyzon-

tów myślenia o dziecku i o swojej roli w jego wychowaniu. Sesje plenarne oraz warsztaty były prowadzone w dwóch językach: angielskim i hiszpańskim, ze względu na uczestników pochodzących najliczniej z tych dwóch obszarów językowych (Ameryka Południowa i Północna). Honorowymi gośćmi i wykładowcami były osoby, które bezpośrednio współpracowały z Sofią Cavalletti w Rzymie: Augusta Poluzzi, Francesca i Patrizia Cocchini, Giancarlo Pani SJ, Claudia Margarita Schmitt oraz poza granicami Włoch: Rebekah Rojcewicz (USA), Nora Bonilia (Meksyk, Kolumbia), Maria Teresa Ituarte de Loyo (Meksyk), Linda Kaiel (USA), Anna Hurdle (USA), Dan Teller (USA), br. Ignatius Feaver (franciszkanin, Kanada, USA, Włochy, India, Afryka), ks. biskup José Miguel Gómez (Kolumbia), Karen Maxwell (USA), Mary Mirrione (USA), Ann Garrido (USA), Catherine Maresca (USA), s. Jelica Duzel (Chorwacja).

Każdy dzień rozpoczynał się sesją plenarną wraz z wykładami wprowadzającymi w zagadnienie „Nowe dziecko. Nowy dorosły”. Były one wzbogacane świadectwami o początkach Katechezy Dobrego Pasterza w rzymskim atrium, których bezpośrednimi uczestniczkami–świadkami jako uczennice były Francesca i Patrizia Cocchini (obecnie prowadzą zajęcia z dziećmi oraz warsztaty dla dorosłych przygotowujące do pracy katechetycznej). W 1996 roku odbyła się Międzynarodowa Rada (Consiglio) obradująca na temat ekumenizmu i dążenia do jedności. Efektem tych obrad był Kongres Katechezy Dobrego Pasterza zorganizowany w 1997 roku w Asyżu oraz powstanie w różnych państwach stowarzyszeń na rzecz wychowania religijnego. Ich działalności i historii powstania była poświęcona jedna z sesji plenarnych. Obecnie działa osiem takich stowarzyszeń we Włoszech, Kolumbii, Meksyku, Niemczech, Kanadzie, Australii, Stanach Zjednoczonych oraz założone przez Zgromadzenie Sióstr Misjonarek Miłości w Indiach.

Podczas trwania kongresu uczestnicy mogli codziennie brać udział w warsztatach tematycznych zatytułowanych:

- Katecheza Dobrego Pasterza z dziećmi z trudnościami rozwojowymi (katecheci i rodzice opowiadali, jak pracują z dziećmi z problemami rozwojowymi oraz jakie osiągają efekty);

- Atrium jako przygotowane otoczenie w Szkole Montessori (Dan Teller i Catherine Maresca dzielili się swoim doświadczeniem ze szkoły Montessori);

- Katecheza Dobrego Pasterza: formacja w seminarium duchownym (W Kolumbii w archidiecezji Manizales od dziesięciu lat prowadzona jest Katecheza Dobrego Pasterza z dziećmi, od trzech lat włączono ją do programu przygotowującego kleryków w seminarium jako „Formacja Serca Pasterza”. Dostrzeżono walor tej Katechezy nie tylko

dla dzieci, ale również dla dorosłych. Jest to dobry przykład aplikacji KDP w pracy z „nowym dzieckiem i nowym dorosłym”).

- Doświadczenie misyjne (Siostry ze Zgromadzenia Sióstr Misjonarek Miłości Matki Teresy z Kalkuty w Indiach opowiadały o aplikacji KDP w formacji sióstr, a także w pracy z dziećmi ulicy oraz z innymi biednymi potrzebującymi).

- Praca z dorosłymi (próbowano odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób KDP może służyć edukacji dorosłych – nie tylko rodziców, ale innych osób uczestniczących w życiu wspólnoty kościoła);

- Znaczenie obserwacji i dokumentacji w KDP;

- Doświadczenie misyjne w Chinach i Afryce (uczestnicy mogli się zapoznać z pracą misyjną prowadzoną w niektórych krajach afrykańskich takich jak: Kenia, Uganda i Republika Południowej Afryki oraz w prowincjach Chin, gdzie jest prowadzona KDP);

- Przygotowanie do przyjęcia sakramentów;

- Spotkanie dla liderów i formatorów;

- Dziecko niesłyszące i KDP;

- Dzieci z zaburzeniami rozwojowymi (był to warsztat, w którym kontynuowano temat katechezy z dziećmi o różnych zaburzeniach rozwojowych. Katechetki z USA, Meksyku i Polski dzieliły się własnymi spostrzeżeniami i doświadczeniami. Frances Kennedy mówiła o pracy z dziećmi z zespołem Downa i Aspergera, Victoria Schwartz, Pattie Jones i Graciela Domínguez zaprezentowały materiały, które zaadoptowały do pracy z dziećmi niewidomymi, a Barbara Surma podzieliła się swoim doświadczeniem w pracy z dziećmi w Integracyjnym Przedszkolu Montessori w Krakowie);

- Doświadczenia misyjne i Katecheza Dobrego Pasterza w Palestynie i Chorwacji;

- Atrium: przygotowane otoczenie (uczestnicy mogli się zapoznać z organizacją atrium na trzech poziomach: dla dzieci od 3 do 6 lat, od 6 do 9 lat i od 9 do 12 lat oraz popracować z materiałami rozwojowymi do wychowania religijnego);

- Praca z młodzieżą i KDP;

- Praca w atrium dla dzieci poniżej trzeciego roku życia.

Podczas czterodniowego kongresu uczestnicy mogli również zobaczyć zdjęcia, prace dzieci z różnych stron świata, osobiście porozmawiać z osobami pracującymi z dziećmi i dorosłymi, a także podzielić się własnym doświadczeniem. Wspólna modlitwa, posiłki oraz wieczorne spotkania pozwoliły na nawiązanie dialogu międzykulturowego, którego celem jest zintegrowanie sił w celu wychowania dla pokoju i jedności.

Ewa Dybowska
Akademia Ignatianum

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Jan Władysław Dawid – recepcja i reinterpretacja poglądów w teorii i praktyce pedagogicznej XXI wieku”

W dniach 20–21 października 2014 roku we Wrocławiu odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa pod tytułem *Jan Władysław Dawid – recepcja i reinterpretacja poglądów w teorii i praktyce pedagogicznej XXI wieku*. Okazją do zorganizowania konferencji była setna rocznica śmierci J.W. Dawida (26.06.1859–09.07.1914). Organizatorem konferencji był Zakład Historii Edukacji w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Konferencja odbyła się pod patronatem naukowym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Towarzystwa Historii Edukacji. Patronat honorowy nad konferencją objęli Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego prof. dr hab. Marek Bojarski i Marszałek Województwa Dolnośląskiego Cezary Przybylski. Gospodarzem konferencji była prof. zw. dr hab. Stefania Walasek i zespół współpracowników. Obrady konferencji miały miejsce w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Konferencji towarzyszyła wystawa prac plastycznych pt. *Pokaż mi idealnego nauczyciela*, stanowiąca pokłosie projektu badawczego realizowanego w tymże

Instytucie. Uroczystością towarzyszącą konferencji było nadanie Bibliotece Instytutu Pedagogiki imienia prof. dr Mirosławy Chamcówny. W uroczystości oprócz uczestników Konferencji wzięli udział koledzy prof. Chamcówny, a także jej byli studenci.

Za motto konferencji organizatorzy przyjęli słowa J.W. Dawida „Uczeń, nauczyciel, szkoła przedstawiają się nam jako mechanizm – część wielkiego mechanizmu przyrody: jak w jednym tak i w drugim działają określone siły, rządzą prawa, od których znajomości i zastosowania zależy, o ile mechanizm okaże się sprawny, jakie wyda rezultaty”.

Celem organizatorów było podjęcie dyskusji na temat roli i miejsca dorobku naukowego J.W. Dawida we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej. Koncentrowano się na przedstawieniu zakresu recepcji i reinterpretacji jego koncepcji pedeutologicznej. Skonfrontowano powyższe założenia z aktualną debatą na temat roli nauczyciela we współczesnym świecie.

Konferencja obejmowała sesję plenarną oraz dwie sesje tematyczne. W sesji plenarnej prof. Władysława Szulakiewicz ukazała, jak osoba J.W. Dawida jest obecna w polskich podręcznikach historii wychowania XX i XXI wieku. Prof. Grzegorz Michalski przedstawił Dawida jako rektora i publicystę, głównie „Przeglądu Powszechnego”. Prof. Wiesława Leżańska skoncentrowała się na osobie Dawida jako psychologa i pedagoga nurtu Nowego Wychowania. Zauważyła, że Dawida można nazwać pionierem psychologii stosowanej, gdyż właśnie na psychologii opierał on wskazania dla praktyki pedagogicznej. Na znaczenie rozwijania sfery wolicjonalnej młodego pokolenia za pośrednictwem umiejętnego procesu wychowania zwróciła uwagę dr hab. Alicja Żywczok, analizując bliżej dzieło Dawida *O lenistwie i jego leczeniu*. Zaznaczyła, że taka analiza może inspirować współczesnych pedagogów do twórczej aktywności własnej. Prof. Iwona Michalska przedstawiła życie i dzieło J.W. Dawida w przekazie potomnych.

Bardziej szczegółowe analizy dorobku i spuścizny J.W. Dawida zostały podjęte w sesjach tematycznych. Pierwsza była poświęcona *Recepcji poglądów J.W. Dawida w teorii i praktyce pedagogicznej XXI wieku*. Druga sesja tematyczna koncentrowała się wokół *J.W. Dawida – popularyzatora wiedzy, nauczyciela, przedstawiciela Nowego Wychowania*. Dyskusje i analizy zdominowała myśl pedeutologiczna J.W. Dawida. Został on przedstawiony jako ojciec polskiej pedeutologii i inspirator działań nauczycielskich. Poglądy Dawida stały się także podstawą do postawienia przez prelegentów pytań o idealnego nauczyciela i o duszę nauczycielstwa w odniesieniu do współczesnej szkoły i działalności edukacyjnej. Na tym

cielskiego powołania i służby. Powołanie i profesjonalizm nauczyciela były ukazywane z perspektywy ucznia, a także nauczycielskich kompetencji. Dyskusjom w czasie obrad sesji tematycznych towarzyszyło nieustannie odniesienie do współczesności i kondycji dzisiejszej szkoły oraz postrzegania dzisiejszego nauczyciela. Pojawił się też wątek zestawiający poglądy Dawida z neurodydaktyką. Prelegenci dostrzegli także Dawida jako jednego z budowniczych etosu polskiej inteligencji początku XX wieku. J.W. Dawid i jego poglądy stały się również inspiracją do podjęcia refleksji nad współczesnym nauczycielem wychowania przedszkolnego. Poglądy Dawida zestawiono także z poglądami innego przedstawiciela nurtu Nowego Wychowania, jakim była Maria Montessori. W czasie analiz, dyskusji i referatów nie zapomniano, że J.W. Dawid był psychologiem, pedagogiem, filozofem, etykiem, publicystą, redaktorem, działaczem oświatowym, dydaktykiem, wykładowcą, nauczycielem, a przede wszystkim człowiekiem wrażliwym na ludzką duszę – tę nauczycielską, i tę uczniowską.

Dyskusja podjęta w czasie Konferencji wykazała, że poglądy J.W. Dawida nie straciły na aktualności. Wylania się z nich bowiem głębia człowieka, zarówno tego, który jest nauczycielem i wychowawcą, ale też i tego, który jest nauczany i wychowywany. Niewątpliwie należy docenić wartości badań podjętych po Dawidzie, ale to, co pozostaje niezmiennie to dusza człowieka objawiająca się nie tylko w nauczycielstwie.

Uczestnikami Konferencji byli przedstawiciele środowisk naukowych i uniwersyteckich z różnych miejsc w Polsce. Towarzyszyło jej wiele rozmów kularowych, wymieniano doświadczenia naukowe i organizacyjne. Pozostało w uczestnikach przekonanie, że doświadczenia przeszłości mogą stanowić i stanowią inspirację dla współczesności i zapewne dla przyszłości.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA” w Krakowie

C'est bientôt Noël – scenariusz świątecznych zajęć otwartych z rodzicami

Le canon de Noël¹

N, N, Voici venir les rennes.
O, O, Nous aurons des cadeaux.
Ë, Ë, Les enfants sont joyeux.
L, L, C'est le soir de Noël.

Ref.
Noël Noël N, O, Ë, L.
Noël Noël N, O, Ë, L.

Temat: C'est bientôt Noël

Cele zajęć:

Cele ogólne wychowawczo-kulturowe:

- wywołanie radosnego nastroju spowodowanego zbliżającymi się świątami i obecnością bliskich osób;
- pogłębienie współpracy nauczyciela języka obcego z rodziną i przed-szkolem;
- aktywne włączenie rodziców do zabaw językowych z dziećmi;
- umożliwienie rodzicom poznania metod i technik pracy na zajęciach z języka obcego, oraz obserwacji pracy i postępów dziecka;
- zapoznanie uczestników z historią świątecznego, francuskiego ciasta *La buche de Noël*.

Cele ogólne językowe:

- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania;

¹ Utwór pochodzi z płyty *Pere Noël frappe a la porte*, Anny Versini i Jean-Marca Versini, Believe 2006.

Nauczanie dzieci języków obcych Teaching Foreign Language to Children

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim i rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu;
- wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- utrwalenie poznanego słownictwa.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- używa zwrotów na powitanie i pożegnanie w języku francuskim;
- wspólnie z rodzicami uczestniczy w grach, zabawach językowych, oraz wykonuje proponowane zadania;
- rozumie proste wypowiedzi nauczyciela, reaguje w sposób pokazujący zrozumienie poleceń;
- rozpoznaje i nazywa na podstawie ilustracji, rysunków i rekwizytów poznane elementy związane ze Świętami Bożego Narodzenia oraz świąteczną piosenką;
- samodzielnie i ze zrozumieniem śpiewa piosenkę *Le canon de Noël*;
- używa nowo poznane słowa w grach i zabawach językowych;
- doskonalą umiejętność słuchania ze zrozumieniem;
- wykonuje prace plastyczne.

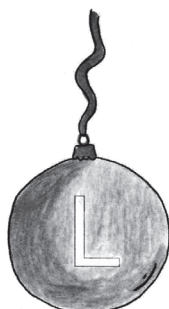
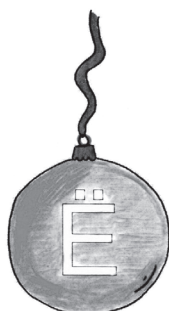
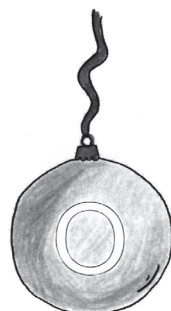
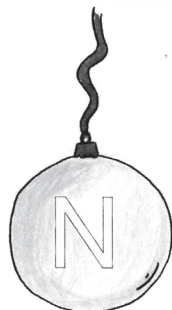
Metody pracy: gry i zabawy według pedagogiki zabawy; bezpośrednia, słowna i percepcyjna (prezentacja materiału); obserwacja i pokaz, zabawowo-naśladowcza, TPR; metody komunikacyjne, integracyjne i aktywizujące, wykorzystanie elementów teatru i dramy (inscenizacja piosenek).

Formy pracy: praca indywidualna i grupowa.

Pomoce i środki dydaktyczne:

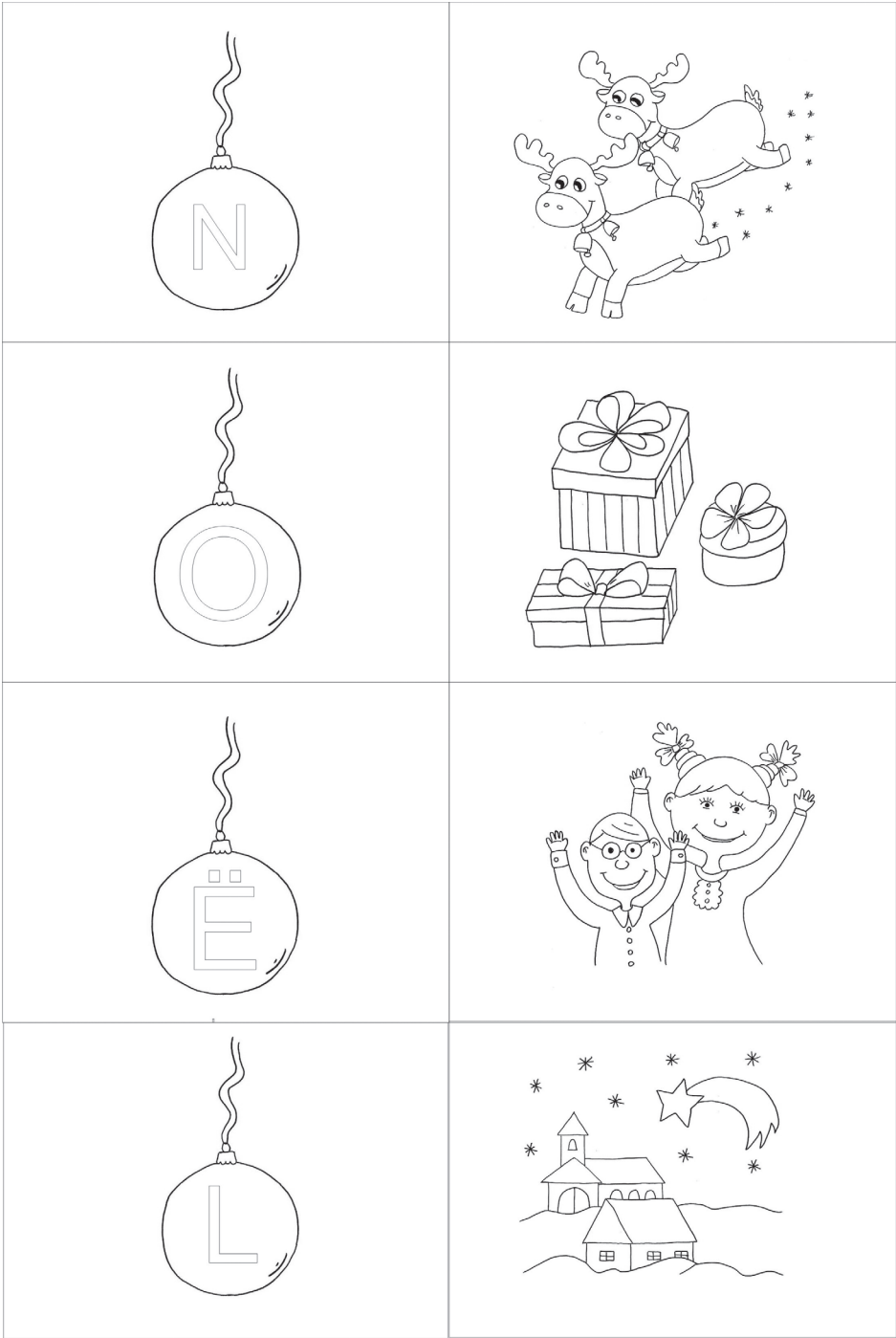
- ilustracja piosenki *Le canon de Noël* (załącznik nr 1);
- duże, białe-czarne rysunki ilustrujące poszczególne wersy utworu (załącznik nr 2. *Le canon de Noël* – memo);
- płyta CD z nagraniem piosenki, magnetofon;
- dowolne materiały plastyczne;
- choinka, pudło ze świątecznymi ozdobami;
- historia *La buche de Noël* (załącznik nr 3);
- przygotowane przez dzieci dla rodziców przepisy na świąteczne, francuskie ciasto (załącznik nr 4a. Przepis na ciasto; 4b. Przepis na krem);
- francuski, pięciominutowy film pokazujący pieczenie i przygotowanie ciasta *La buche de Noël*²;
- sprzęt audio-video do odtworzenia filmu;
- do degustacji: *La buche de Noël*.

Załącznik nr 1. Ilustracja do piosenki *Le canon de Noël*



Nauczanie dzieci języków obcych
Teaching Foreign Language to Children

Załącznik nr 2. *Le canon de Noël* – memo



Załącznik nr 3. Historia *La buche de Noël*

*Buche de Noël*³ to po francusku *święteczne, bożonarodzeniowe polano*. Ta nadziewana maślanym kremem rolada jest tradycyjnym ciastem w kształcie polana drewna, spożywanym przez Francuzów w czasie Świąt Bożego Narodzenia. Deser ten, formowany na kształt drewnianej kłody, zdobiony marcepanowymi kulkami i listkami ostrokrzewu, ciągle ewoluuje w kierunku wymyślnych i oryginalnych przysmaków.

Buche de Noël nie była jednak zawsze świętecznym wypiekiem. Znajduje ona swe źródło w dobrze «zakorzenionej» w historii XII-wiecznej domowej tradycji. Dawniej *Buche de Noël* była po prostu grubym, drewnianym polanem, po które wyprawiano się do lasu w przeddzień Świąt i przynoszono do domu w uroczystej atmosferze. Z jego ścinaniem i przygotowywaniem wiązało się wiele zwyczajów. Ściąć je należało koniecznie przed wschodem słońca. Następnie przyozdabiano je wstążkami i kładziono przy domowym kominku.

W święteczny wieczór pan domu polewał drewno olejem, syropem winnym i posypywał solą. Potem zaś umieszczał je w kominku. W niektórych rodzinach kominek rozpałały młode dziewczęta, używając zeszłorocznych drzazg z kłody. W innych zaś to matkom przypadał ten przywilej. Popiołom polana przypisywano moc chronienia domu przed piorunami i diabelskimi siłami. Ten piękny zwyczaj, wraz z pojawieniem się elektryczności, zanikł jednak całkowicie. Nieznana jest dokładna data pojawienia się ciasta o nazwie *buche de Noël*, które symbolicznie nawiązywało do opisanej wyżej tradycji. Stało się ono powszechnie znane dopiero w wieku dwudziestym.

Ciasto to robi się przy użyciu kremu maślanego i ciasta biszkoptowego, które tworzą swego rodzaju roladę. Najbardziej znane smaki nadawane kremowi to wanilia, czekolada, orzech laskowy i kawa. Bardzo popularne są także wersje lodowe tego deseru. Na cieście umieszcza się figurki z cukru, marcepanu lub z plastiku, nawiązujące do ikonografii świętecznej, jak Święty Mikołaj, choinka, krasnoludki, itp.

³ Tekst został opracowany na podstawie informacji umieszczonych na stronach Instytutu Francuskiego w Polsce www.institutfrancais.pl

Przebieg spotkania:

Przywitanie po francusku każdego z rodziców przez nauczyciela i dzieci *Bonjour Madame, maman, grand-mère, Bonjour Monsieur, papa, grand-père*.

Wprowadzenie dobrego nastroju przez inscenizację i zaśpiewanie poznanych już przez dzieci francuskich piosenek.

Wspólna nauka świątecznej piosenki *Le canon de Noël*:

1. Nauczyciel przedstawia rodzicom i dzieciom ilustrację piosenki, opowiadając jej treść po polsku, a następnie odtwarza jej nagranie w języku francuskim. Wszyscy wspólnie wymyślają gesty do poszczególnych fraz piosenki, utrwalając również w ten sposób jej treść.

2. Następnie dzieci i ich goście są podzieleni na 4 grupy odpowiadające 4 wersom utworu. Każda grupa otrzymuje jedną z liter tworzących słowo NOËL, czyli po francusku Święta Bożego Narodzenia, oraz ilustrację danego wersu. Litery te kolejno rozpoczynają poszczególne linijki tekstu utworu. Każda grupa ma za zadanie jak najładniej i w dowolny sposób przyozdobić, pokolorować lub pomalować literę i pasujący do niej rysunek. A wszystko to przy dźwiękach *Le canon de Noël*. Nauczyciel chodząc od grupy do grupy, motywuje do pracy i pomaga utrwalić francuskie słowa piosenki.

3. Po skończonej pracy każda grupa prezentuje po francusku swój zilustrowany fragment utworu i przypina go w widocznym miejscu.

4. Na zakończenie tej części spotkania, wspólne zaśpiewanie utworu z wykorzystaniem wykonanej i widocznej ilustracji, nagrania piosenki oraz wcześniej ustalonych gestów. Piosenkę można zaśpiewać w kanonie.

Teraz czas na dekorowanie choinki. Nauczyciel kładzie na środku pudło ze świątecznymi ozdobami, które zostaną powieszone na choince. Wyciągając kolejno przedmioty, nazywa je po francusku, po czym zachęca dzieci oraz gości do dekorowania choinki. Aby móc daną ozdobę powiesić na choince, trzeba ją po wyciągnięciu z pudła nazwać po francusku. Oczywiście można skorzystać z pomocy nauczyciela. W ten sposób wszystkie ozdoby trafiają na choinkę. Na samym końcu są wieszane piernikowe ciasteczka, które dzieci samodzielnie zrobiły w przedszkolu w ramach zajęć przedświątecznych.

Po ciężkiej pracy chwila wytchnienia, a zatem czas posłuchać o historii tradycyjnego, bożonarodzeniowego ciasta, które goście w ten świąteczny czas na stołach wielu francuskich rodzin: *La buche de Noël*. Dzieci rozdają swoim rodzicom przygotowany wcześniej na zajęciach z języka francuskiego przepis, który zawiera spis składników z ich rysunkami, potrzebnych do przygotowania ciasta.

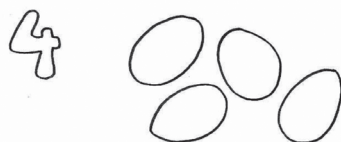
Wszyscy wspólnie oglądają pięciominutowy, francuski film pokazujący pieczenie i przygotowanie *La buche de Noël*.

Na zakończenie oczywiście degustacja *La buche de Noël* oraz pysznych pierniczków przygotowanych przez dzieci.

Załącznik 4a. Przepis na ciasto

Bûche de Noël

125g



100g

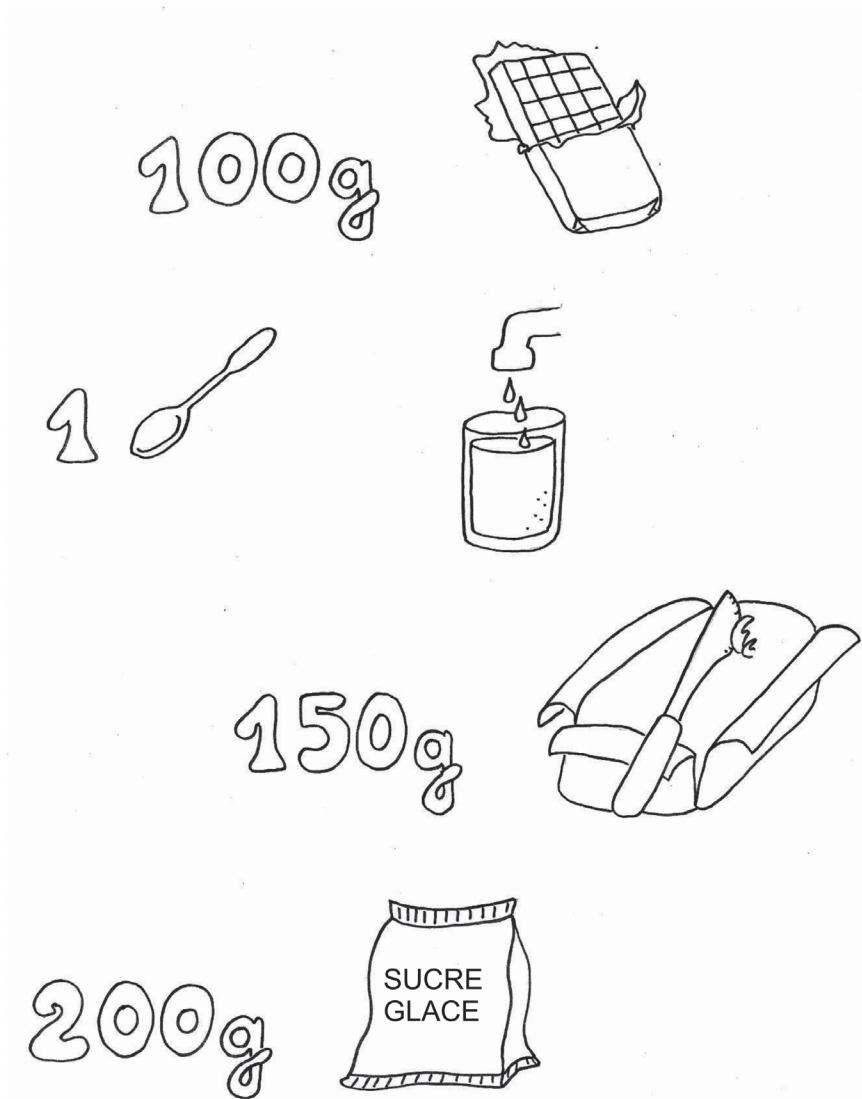


60g



Załącznik 4b. Przepis na krem

Crème au beurre



Agata Krupa

Afrykańskie marzenie o nieosiągalnej, wyuczonej przyszłości.

Z wizytą w Szkole Podstawowej
im. Edmunda Bojanowskiego w Kiabakari,
Tanzania, Afryka Wschodnia

Podejmując się napisania krótkiej wzmianki na temat Afryki, bądź któregoś z wiek z afrykańskich krajów zawsze dochodzi do pewnego rodzaju nieuniknionych uogólnień.

Każdego ranka podążając przez jedną z tanzańskich części uczęszczanych ścieżek bądź dróg, spotykamy dzieci i młodzież ubrane ładnie w kolorowe mundurki, które wytrwale maszerują długie kilometry do swych szkół i przedszkoli, by rozpocząć bądź kontynuować edukację.

Biała koszula, sweter, długie spodnie bądź spódniczka są ich wizytówką, a mundurek zawsze noszony jest z dumą. „Mam mundurek = jestem uczniem”, a bycie uczniem w afrykańskich realiach niestety nie zawsze jest osiągalną dla wszystkich dzieci codziennością. Co sprawia, że edukacja dla dużej ilości biednych dzieci (szczególnie z terenów wiejskich) pozostaje tylko marzeniem? Powodem są ich obowiązki, ponieważ większość z nich każdego ranka zamiast do szkoły wędruje na pastwiska, bądź do źródeł po wodę.

Szkolnictwo Tanzanii składa się z przedszkoli, szkół podstawowych, zwykłego kształcenia średniego, zaawansowanego kształcenia średniego, kształcenia technicznego oraz szkolnictwa wyższego. System jest podzielony na poszczególne lata: 2–7–4–2–3+.

Edukacja podzielona jest na trzy etapy. Pierwszym z nich jest edukacja podstawowa, na którą składają się 2–3 lata edukacji przedszkolnej oraz 7 lat nauki w szkole podstawowej. Drugi etap nauczania – szkoła średnia – rozpoczyna się po ukończeniu szkoły podstawowej i zdaniu egzaminu państwowego. Szkolnictwo na tym poziomie dzieli się na dwa etapy: szkoły średnie zwykłe (4 lata) oraz szkoły średnie na poziomie zaawansowanym (2 lata) – pod koniec każdego z poziomów uczeń podchodzi do egzaminu państwowego. Trzeci etap nauczania w Tanzanii to edukacja na poziomie technicznym i wyższym, która trwa 3 lata +, jej celem jest przygotowanie uczniów do różnych zawodów.

Pomimo tego, że obowiązek szkolny w Tanzanii obejmuje wszystkie dzieci od siódmego roku życia, rzeczywistość pisze własną historię. Według optymistycznych źródeł rządowych tylko 66% dzieci uczęszcza do szkół. Badania prowadzone w 2011 roku przez tanzańskie organizacje pozarządowe „Uwezo Tanzania” i „Twaneza East Africa” pokazują, że tylko czterech z dziesięciu uczniów w klasie 7 szkoły podstawowej umie czytać i rozumie proste akapity w języku angielskim i kiswahili oraz wykonuje proste działania arytmetyczne na poziomie drugiej klasy szkoły podstawowej. Według programu nauczania, uczniowie klasy drugiej szkoły podstawowej powinni opanować podstawy czytania, pisania i liczenia. Ocena „Uwezo Tanzania” wykazała, że większość dzieci kończy klasę drugą bez zdobycia tych umiejętności.

Tylko trzech z dziesięciu uczniów klasy trzeciej umie odczytać historię w języku kiswahili, również trzech uczniów na dziesięciu potrafi dodawać, odejmować i mnożyć. W języku angielskim wyniki są jeszcze gorsze – tylko jeden uczeń na dziesięciu potrafi odczytać podstawową historię po angielsku. Zaznaczyć należy, iż język angielski w Tanzanii jest językiem urzędowym i uczniowie przystępują do egzaminów państwowych w języku angielskim, zarówno po 4, jak i po 7 klasie szkoły podstawowej.

Szkoła podstawowa w Tanzanii spotyka się z wieloma sprzecznościami. Państwowe szkoły pozostawiają wiele do życzenia, a dzieci kończące edukację na poziomie elementarnym często pozostają daleko w tyle, mając ogromne zaległości w stosunku do dzieci uczących się w drogich miejskich szkołach prywatnych.

Problemem jest nie tylko brak szkolnictwa ogólnodostępnego dla wszystkich tanzańskich dzieci, jest nim również niski poziom kształcenia. Do słabości edukacji trzeba również dodać dużą liczebność uczniów w klasach oraz brak odpowiednich artykułów szkolnych (podręczniki, zeszyty, ołówki, krzesła, stoliki itp.). Brak podręczników sprawia, że dzieci muszą pamięciowo opanować materiał.

Dodatkowo codziennym widokiem są gromady uczniów wędrujących z maczetami i motykami zamiast tornistrów, podążających na pola uprawne zamiast do szkół, by w godzinach zajęć lekcyjnych obowiązkowo pracować na polach nauczycieli, gdyż ci w szkołach państwowych nie są wystarczająco dobrze opłacani.

Naprzeciw problemom starają się wychodzić misjonarze. Budują oni, w miarę własnych możliwości, przedszkola i szkoły podstawowe na odpowiednim poziomie, dając najmłodszym mieszkańcom Czarnego Łądu szansę na lepszą przyszłość. Bowiem: „Afryka nadal jest edukacyjną pustynią i każdy nowy obiekt szkolny, nawet najmniejsze przyparafialne przedszkole jest wkładem w edukację tych milionów dzieci, nie mających możliwości uczenia się.” (Ks. K. Kubat SDS). Jednym z nich jest krakowski misjonarz, ks. Wojciech Adam Kościelniak, który od ponad 20 lat pracuje w Tanzanii. Ogrom jego pracy jest prawdziwą inspiracją dla wielu osób, a pomoc którą niesie lokalnej społeczności w Kiabakari jest nieoceniona. Wykorzystując wsparcie licznych organizacji i osób indywidualnych, stara się choć w niewielkim stopniu wypełnić lukę edukacyjną tego kraju.

Początki budowy Szkoły Podstawowej im. Bł. Edmunda Bojanowskiego w Kiabakari datowane są na rok 2007, kiedy to w ramach projektu współfinansowanego przez Ambasadę RP w Dar es Salaam miała powstać szkoła gospodarstwa domowego oraz przedszkole. Niestety rok później doszło do zamknięcia Ambasady Rzeczypospolitej Polskiej w Tanzanii, w efekcie czego dotacja, która była przeznaczona na budowę wróciła do Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP, a prace budowlane stanęły w miejscu.

Po przybyciu do Kiabakari długo oczekiwanych Sióstr Służebniczek Starowiejskich, na potrzeby przedszkolne przeznaczony został budynek domu parafialnego. Infrastrukturę początkowo przeznaczoną na szkołę gospodarstwa domowego oraz przedszkole przekazano pod budowę szkoły podstawowej.

Prace budowlane i wykończeniowe budynku w stanie surowym od 2007 roku do dnia dzisiejszego są dużym wyzwaniem dla Misji Katolickiej w Kiabakari, prowadzonej przez ks. Wojciecha Adama Kościelnika. Pomimo iż prace nie zostały całościowo skończone (obecnie wykończone są jedynie cztery sale lekcyjne) Szkoła Podstawowa im. Edmunda Bojanowskiego w Kiabakari rozpoczęła swoją działalność wychowawczo-edukacyjną w 2011 roku. Od tamtej pory trwa niekończący się wyścig z czasem, by udało się skończyć kolejną salę lekcyjną zanim dzieciaki skończą rok szkolny, i aby ponownie miały się gdzie uczyć (w Tanzanii rok szkolny trwa od stycznia do końca listopada/początku grud-

nia). Szkoła w Kiabakari prowadzona jest przez Siostry Służebniczki Starowiejskie z Zambii, nauczycielami są siostry zakonne jak również osoby świeckie. Obecnie pracują tam 3 kobiety i 3 mężczyzn. Do szkoły uczęszcza około 140 uczniów, którzy uczą się w klasach 1–4. Przedmioty wykładane w szkole to: język kiswahili, język angielski, matematyka, geografia, biologia, historia, w-f, religia, jak również przedmioty związane z rozwojem osobowości oraz umiejętnościami praktycznymi. Zajęcia lekcyjne odbywają się w godzinach przedpołudniowych. Placówka prowadzona jest w myśl preferencji dla ubogich i już dziś odnosi sukcesy wychowawczo-edukacyjne.

Kiabakari jest miejscem, które od ponad 20 lat zmienia się nie do poznania, stwarzając możliwości edukacyjne najmłodszym i najbardziej potrzebującym mieszkańcom tej afrykańskiej wioski.

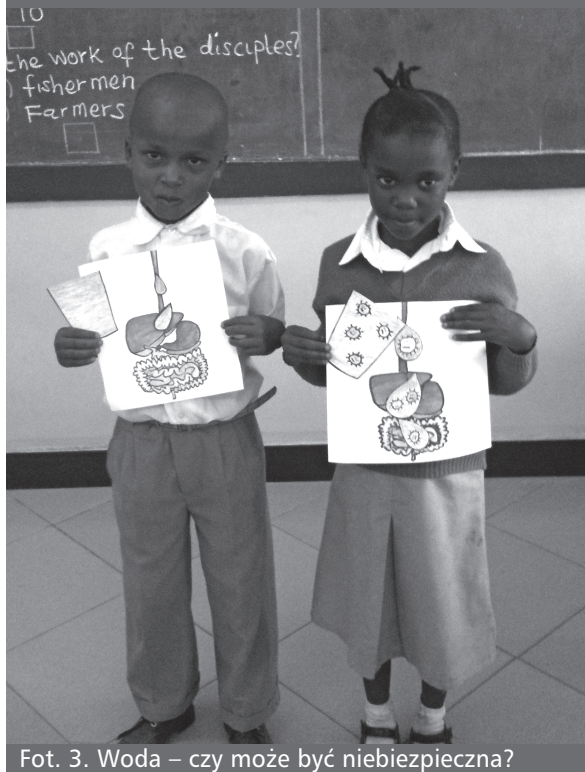
Pomimo tego, że edukacja jest zaraz obok prawa do życia, opieki zdrowotnej oraz pracy, jednym z podstawowych praw człowieka, wciąż miliony afrykańskich dzieci pozostaje jej pozbawionych. Dla wielu tanzańskich dzieci afrykańskie marzenie o nieosiągalnej, wyuczonej przyszłości wciąż pozostaje tylko niezrealizowanym marzeniem.



Fot. 1. Uczennice szkoły w Kiabakari.



Fot. 2. Zajęcia sportowe.



Fot. 3. Woda – czy może być niebezpieczna?

Z wizytą w.../Visiting the...



Fot. 4. Klasa szkolna w Kiabakari. Nauka matematyki



Fot. 5. Uczniowie szkoły w Kiabakari

Agnieszka Małgorzata Szymańska

Visitiamo la scuola dell'infanzia "Provera" – wywiad z dyrektorem szkoły Lucio de Piccoli

La Scuola dell'Infanzia "Provera", fondata e gestita dalla Parrocchia di San Michele Arcangelo in Sant'Angelo e S. Maria sul Sile, promuove la formazione integrale del bambino ispirandosi ad una concezione cristiana della vita.

Si impegna a garantire ai bambini che accoglie un'educazione armonica della persona, in stretta collaborazione con la famiglia, cui spetta il diritto-dovere primario dell'educazione dei figli.

La scuola si propone di valorizzare ogni bambino come persona, con lo sviluppo della sua identità, aiutandolo a soddisfare i suoi bisogni ed esigenze per una graduale autonomia.

Con il gioco e le attività di vita pratica la Scuola aiuta il bambino ad acquisire la fiducia in se stesso e nelle proprie capacità.

Il fine educativo della Scuola è quello di operare all'interno di una comunità che vede genitori e personale scolastico impegnati unitariamente per attuare, attraverso una continuità educativa, il benessere psicofisico del bambino.

Agnieszka Małgorzata Szymańska: Quante età comprende la vostra scuola d'infanzia?

Lucio de Piccoli: La gestione della scuola comprende: il Nido Integrato – bambini di età compresa tra i 14 mesi e 3 anni; e la Scuola Materna, che si suddivide in fasce di età, piccoli- 3 anni, medi- 4 anni e grandi- 5 anni.

AM Sz: In ogni gruppo quanti bambini ci sono?

LdP: Nella fascia da 14 mesi a 3 anni ospitiamo 16 bambini, mentre negli altri 3 gruppi i bambini sono circa un centinaio.

AM Sz: Servono dei documenti particolari per accedere alla scuola d'infanzia "Provera"?

LdP: No, neppure per i bambini provenienti dall'estero.

AM Sz: Organizzate lezioni integrative per bambini con difficoltà linguistiche?

LdP: L'aiuto reciproco tra i bambini porta gli stessi a superare le difficoltà.

AM Sz: In che modo organizzate le attività didattiche?

LdP: Stimolando autonomia e creatività del bambino attraverso canzoncine, storie, giochi e racconti.

AM Sz: Che tipo di attività didattiche propone la vostra scuola?

LdP: Da ottobre a maggio vengono effettuate attività didattiche integrative mattutine, con l'ausilio di insegnanti specializzati, come attività motoria, propedeutica musicale, inglese, teatro. Ai bambini più grandi viene proposto inoltre un corso di nuoto presso le Piscine comunali.

AM Sz: Ci sono casi problematici tra i bambini? Come vengono risolti?

LdP: E' possibile rilevare delle difficoltà, risolvibili in caso grazie a colloqui con genitori e insegnanti, o attraverso specialisti nel settore.

AM Sz: Come avviene la collaborazione tra scuola e genitori?

LdP: Uno degli obiettivi importanti della scuola è la collaborazione che si attua con la famiglia. I genitori aiutano a svolgere progetti, feste ed eventi. La scuola per i genitori, oltre alle assemblee ed agli incontri con le insegnanti, propone incontri formativi tenuti da esperti nei processi educativi.

AM Sz: Come viene programmato il lavoro della scuola?

LdP: Ogni anno viene stesa una programmazione didattica, suddi-

visa in progetti educativi all'interno dei quali vengono sviluppate singole unità. Le strategie, i tempi ed i percorsi sono pensati in relazione ai bisogni formativi dei singoli bambini.

AMSz: Qual'è il metodo usato dalla scuola d'infanzia "Provera"?

LdP: Non abbiamo un metodo particolare. Seguiamo le indicazioni nazionali, le istruzioni dateci dal ministero.

AMSz: Quali sono le difficoltà che affrontano le insegnanti?

LdP: Le difficoltà possono essere contrattuali, di gestione, quando i bambini superano un certo numero e non vi è altra assistenza, o nel caso vi siano classi miste di età.

AMSz: Come è gestita la vostra giornata scolastica?

LdP: I bambini iniziano le attività alle 7:30. Fino alle ore 9:00 diamo sfogo a giochi individuali o di gruppo ciò da permettere ai ritardatari l'inizio della giornata scolastica. Il pranzo avviene tra le 12 e 12:45. La ricreazione copre la fascia oraria fino alle 13:30. Dalle 13:00 alle 14:30 per i più piccoli diamo spazio al riposino pomeridiano. I grandi proseguono le attività fino alle ore 16:00.

AMSz: In che modo sono stati organizzati gli spazi nella scuola?

LdP: Gli spazi educativi sono costituiti da un salone per i momenti di attività comune, 5 aule e 1 laboratorio, 1 sala per l'educazione motoria, i servizi igienici, una cucina attrezzata per la preparazione del menu, sala mensa, sala nanna per i più piccoli e il giardino esterno.

L'intervista si è svolta presso la Scuola dell'Infanzia "Provera".

Anna Płusa

PBP RODN „WOM” w Częstochowie

Rodzice i szkoła jako środowiska wychowawcze.

Zestawienie bibliograficzne
w wyborze sporządzone na podstawie zbiorów
Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii

Książki

Babiuch Małgorzata,
Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów? WSiP, Warszawa 2002.

Burrett Jill, Jacewicz Agnieszka (tłum.),
Rodzicielstwo po rozwodzie: jak przetrwać zmiany w rodzinie, Dom Wyd. REBIS, Poznań 2006.

Całusińska Małgorzata, Malinowski Wojciech,
Trening umiejętności wychowawczych: dla rodziców i specjalistów, GWP, Sopot 2013.

Christopher Cindy J., Bartosik Jolanta (tłum.),
Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się, Wyd. 2, GWP, Gdańsk 2009.

Dzierzgowska Irena,
Rodzice w szkole, Wyd. 3, CODN, Warszawa 2000.

Ennulat Gertrud, Zajączkowski Ryszard (tłum.),
Gdy dzieci są inne. Jak niwelować obciążenia i sprostać obowiązkom.
Poradnik dla matek, Wyd. Jedność, Kielce 2003.

Garstka Tomasz, Jaroszek Kinga, Kielczewska Anna Katarzyna,
Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do pro-
wadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców, Raabe, Warszawa 2012.

Herda-Płonka Katarzyna,
Środowisko rodzinne i szkolne wobec zespołu ADHD u dzieci w młod-
szym wieku szkolnym, „Impuls”, Kraków 2012.

Hornby Garry, Hall Eric, Hall Carol, Bartosik Jolanta (tłum.),
Nauczyciel wychowawca, GWP, Gdańsk 2005.

Jagiela Jarosław,
Trudny uczeń w szkole: krótki przewodnik psychologiczny, Wyd. Ru-
bikon, Kraków 2005.

Jankowski Dzierżymir,
Szkola – środowisko – współdziałanie, Wyd. Adam Marszałek, To-
ruń 2001.

Karasowska Aleksandra,
Jak budować porozumienie i współpracę w szkole?, Państwowa Agen-
cja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Wyd. Edukacyjne Parpa-
media, Warszawa 2010.

Kielin Jacek,
Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego. Przewodnik dla
nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych, GWP, Sopot 2002.

Kościelska Małgorzata,
Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa, „Impuls”, Kra-
ków 2011.

Koźmiński Grzegorz (red.),
Współpraca z rodzicami, Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K,
Złotów 2001.

Łukasik Joanna Małgorzata, Jagielska Katarzyna, Solecki Roman,
Nauczyciel, wychowawca, pedagog. Szkolne wyzwania, Wyd. Jedność,
Kielce 2013.

Maksymowska Ewa, Werwicka Monika,
Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica, Wolters Kluwer
Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009.

Mastalski Janusz,
Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie, Wyd. Nauk.
PAT, Kraków 2005.

Mendel Maria,
Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?, Wyd. Adam
Marszałek, Toruń 2001.

Mendel Maria (red.),
W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy, Wyd. Adam
Marszałek, Toruń 2002.

Mendel Maria,
Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2007.

Runkel Hal, Skrobiszewska Edyta (tłum.),
Projekt Mądre Wychowanie, Nasza Księgarnia, Warszawa 2013.

Smykowska Dorota,
*Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych
dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Działania stosowane i postu-
lowane*, „Impuls”, Kraków 2008.

Tomaszek Bożena,
*Jak pracować z dzieckiem nadpobudliwym w szkole i w domu? Sce-
nariusze zajęć z dziećmi nadpobudliwymi ruchowo (ADHD)*, Rubikon,
Kraków 2005.

Whalley Margy, Oleksyn Anna (tłum.), Sokołowska Ewa (red. nauk.),
Jak włączyć rodziców do nauki dzieci?, WSiP, Warszawa 2008.

Winiarski Mikołaj,
Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej, IBE, Warszawa 2000.

Żłobicki Wiktor,
Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej, „Impuls”, Kraków 2000.

Artykuły

Babczyńska Celina,
Jak wdrożyć rodziców w proces efektywnego uczenia się ich dzieci, „Biuletyn Oświatowy” (2001)6, s. 48–50.

Białogórzec Jolanta,
Dyskretnie, z szacunkiem i dla dobra dziecka, „Psychologia w Szkole” (2005)4, s. 11–19.

Boguta Teresa,
Doświadczenia współpracy z rodzicami, „Wychowanie w Przedszkolu” (2014)7, s. 54–55.

Campbell Ross, rozm. przepr. Irena Koźmińska,
Czy umiemy kochać dzieci?, „Bliżej Przedszkola” (2010)4, s. 6–8.

Chabik Elżbieta,
Aktywizowanie rodziców do współpracy ze szkołą, „Wychowanie na co Dzień” (1999)9, dod. s. VII–VIII.

Chojak Małgorzata,
ABC współpracy z rodzicami w praktyce, „Bliżej Przedszkola” (2014)3, s. 8–11.

Daniek-Salawa Jadwiga,
Zajęcia otwarte dla rodziców. Stres czy dobrodziejstwo?, „Wychowanie w Przedszkolu” (2008)9, s. 53–55.

Dąbrowska-Jabłońska Iwona,
Relacje między pedagogiem a dzieckiem i jego rodzicami w terapii pedagogicznej, „Opieka, Wychowanie, Terapia” (2000)4, s. 24–27.

Fejkiel Gabriela,
Zwiastuny wiosny. Warsztaty dla dzieci i rodziców, „Bliżej Przedszkola” (2013)2, s. 36–37.

Florkowski Marcin,
Jak być skutecznym rodzicem?, „Wszystko dla Szkoły” (2011)1, s. 6.

Gawlik Karolina,
Zajęcia otwarte – integrująca forma kontaktu nauczyciela z rodzicami, „Bliżej Przedszkola” (2012)7–8, s. 38–40.

Godlewska Aleksandra,
I kto tu rządzi?, „Życie Szkoły” (2013), nr 3, s. 41–42.

Grabałowska Magdalena,
Być rodzicem..., „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)2, s. 53–54.

Grabowska Tatiana,
Czy daleko pada jabłko od jabłoni? Scenariusz spotkania integracyjnego dla rodziców uczniów klasy I, „Życie Szkoły” (2013)2, s. 21–22.

Grondas Marek,
„Czy gramy do jednej bramki?”, „Emocje” (2012)2, s. 35–38.

Jałowiecka Aneta,
Znaczenie współudziału rodziców w terapii dziecka z dysleksją, „Nauczanie Początkowe” (2009/2010)2, s. 54–60.

Jaworska Barbara,
Żyć w przyjaźni z dzieckiem (rozmowa z rodzicami), „Życie Szkoły” (2000)1, s. 12–17.

Kubiec Beata,
„Być, czy mieć... czyli młodzież w świecie pieniądza”. Referat na spotkanie z rodzicami, „Wszystko dla Szkoły” (2002)5, s. 16–17.

Kurzępa Jacek,
Zwierciadło pedagogicznego oporu – portret nauczyciela, cz. II, „Re-medium” (2008)7/8, s. 8–10.

Leopold Mirosława Anna,
Życie rodzinne a kompetencje emocjonalne dziecka, „Edukacja i Dialog” (2000)4, s. 15–20.

Leśniewska Katarzyna,
A może by tak razem...? Współpraca i skuteczne rozwiązywanie problemów, „Emocje” (2011)5, s. 25–29.

Lewandowska Sylwia,
Agresywny rodzic – agresywne dziecko, „Edukacja i Dialog” (2000)4, s. 20–24.

Lipiec Maria,
Rodzice fundamentem oddziaływań wychowawczych, „Wychowanie na co Dzień” (2006)9, s. 21.

Lulek Barbara,
Autonomia i partnerstwo w relacjach rodziny i szkoły, „Kwartalnik Edukacyjny” (2001)4, s. 3–12.

Łoskot Małgorzata,
Gdy brakuje sił..., „Głos Pedagogiczny” (2014)3, s. 43–44.

Łoskot Małgorzata,
Interaktywny nauczyciel kontra interaktywny rodzic, o wykorzystaniu nowoczesnych technologii w szkole, „Głos Pedagogiczny” (2009)2, s. 40–41.

Łoskot Małgorzata,
Kiedy szukać pomocy specjalistycznej dla swojego dziecka? Wskazówki dla rodziców, „Głos Pedagogiczny” (2014)3, s. 39.

Łukasik Joanna,
Dokąd sięga świadomość bycia rodzicem? Kilka myśli dla nauczycieli i zabieganych rodziców, „Bliżej Przedszkola” (2012)2, s. 100–102.

Maliński Mieczysław,
Życie z dzieckiem, „Bliżej Przedszkola” (2010)10, s. 104–105.

Nowak Urszula,
Współpraca z rodzicami, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)2, s. 73–75.

Nowotka Małgorzata,
Co z tymi rodzicami?, „Wychowanie na co Dzień” (2008)10/11, s. 34–36.

Ordon Urszula,
Kierunki przeobrażeń współpracy współczesnej rodziny i szkoły, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006)2, s. 41–44.

Pieczko Joanna, Piotrowska Marzena,
Jak skutecznie porozumiewać się z dziećmi? Scenariusz warsztatu dla rodziców, „Nowa Szkoła” (2007)2, s. 29–35.

Płatek Edyta,
Zyskać zaufanie, „Wychowanie w Przedszkolu” (2005)6, s. 47.

Poraj Anna,
Aktywni rodzice – nie tylko na wywiadówce, „Życie Szkoły” (2012)5, s. 38–40.

Rękosiewicz Małgorzata,
Droga do samodzielności – rola rodziców, „Remedium” (2011)10, s. 24–25.

Rzędowska Anna,
Dom i szkoła, „Wszystko dla Szkoły” (2007)12, s. 4–5.

Sambok Jolanta, Machulik Jolanta,
Angażowanie rodziców w życie przedszkola, „Wychowanie na co Dzień” (2006)6, s. 26.

Sikorski Wiesław,
Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających a poziom ich aspiracji edukacyjnych, „Psychologia Wychowawcza” (2000)2–3, s. 190–200.

Sokołowska Maria,
Czy rodzice i nauczyciele mogą być „jedną drużyną”?, „Remedium” (2012)11, s. 18–19.

Stańczyk Małgorzata,
Efektywnie, czyli jak?, „Blżej Przedszkola” (2014)1, s. 12–13.

Starzyński Wojciech,
Nie ma dobrej szkoły bez współpracy z rodzicami, „Edukacja i Dialog” (2006)9, s. 3–6.

Szczepaniak Anna,
Lęki i nadzieje dotyczące przyszłości dziecka w wypowiedziach rodziców osób niepełnosprawnych intelektualnie, „Edukacja” (2008)4, s. 102–108,
„Psychologia w Szkole” (2007)1, s. 61–70.

Szendak Aleksandra,
Aktywni partnerzy, „Blżej Przedszkola” (2010)9, s. 55–59.

Szulska-Wyrwa Ewa,
Ciekawe formy współpracy z rodzicami, „Wychowanie w Przedszkolu” (2014)8, s. 58–59.

Szymański Mirosław J.,
Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców, „Edukacja” (2002)1, s. 45–56.

Woniakowska Ewa,
Budowanie autentycznej współpracy, „Blżej Przedszkola” (2010)9, s. 60–62.

Zbróg Zuzanna,
Wartości dodane w idei współpracy rodziców ze szkołą, „Nauczanie Początkowe” (2008/2009)3, s. 90–102.

Zielińska Ewa, Wróbel Katarzyna,
Idziemy do przedszkola, wskazówki i porady dla rodziców, „Blżej Przedszkola” (2011)4, s. 21–23.

Zielińska Karolina,
Rodzice do poprawki!, „Edukacja i Dialog” (2006)9, s. 17–20.

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

Adres kontaktowy:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Redaktor naczelny

Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek

e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

Zastępca redaktora naczelnego

Dr Barbara Surma

e-mail: basiasurma@op.pl

Sekretarz redakcji

Dr Katarzyna Szewczuk

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe wydawnictwa

Wydawnictwo Akademii Ignatianum

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

budynek Zofijówka p. 6

tel. 12 39 99 620, faks 12 39 99 501

e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Tematy kolejnych numerów:

1. Czas wolny dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
(termin nadsyłania do 15.01.2015)
2. Współczesne tendencje w edukacji elementarnej
(termin nadsyłania do 15.03.2015)
3. Metodyczne aspekty realizowania koncepcji kształcenia zintegrowanego w przedszkolach i klasach I–III
(termin nadsyłania do 01.06.2015)
4. Programy i podręczniki stosowane w pracy z dziećmi
– przeszłość, teraźniejszość, przyszłość
(termin nadsyłania do 15.09.2015)

Warunki prenumeraty
Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery).
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Akademia Ignatianum w Krakowie
Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać na:
Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem: prenumerata roczna Edukacja Elementarna

