

Praca zbiorowa pod redakcją
Mirosławy Nyczaj-Drąg

OBRAZ EDUKACJI DZIECKA W POLSCE I NA UKRAINIE



Obraz edukacji dziecka
w Polsce i na Ukrainie

praca zbiorowa od redakcją
Mirostawy Nyczaj-Draż

© Copyright by

Edyta Bartkowiak, Anita Famuła-Jurczak, Inessa Filippowa,
Aleksander Gubenko, Oksana Iwanaszko, Lidia Kataryńczuk-Mania,
Anna Kulczycka, Marzenna Magda-Adamowicz, Marzenna Magda
-Adamowicz, Mirosława Nyczaj-Draż, Robert Porzak, Raisa Prima,
Natalia Wiczałkowska, Maria Zameluk & e-bookowo

Recenzent: dr hab. Sławomir Futyma

Grafika na okładce: shutterstock

Projekt okładki: e-bookowo

ISBN e-book 978-83-7859-640-0

ISBN druk 978-83-7859-645-5

Wydawca: Wydawnictwo internetowe e-bookowo

www.e-bookowo.pl

Kontakt: wydawnictwo@e-bookowo.pl

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Kopiowanie, rozpowszechnianie części lub całości

bez zgody wydawcy zabronione

Wydanie I 2015

Spis treści

WSTĘP	6
CZEŚĆ I	
<i>Edukacja dziecka w Polsce – realia i wyzwania</i>	10
Edyta Bartkowiak <i>Edukacja małego dziecka w poglądach twórców polskiej pedagogii</i>	11
Mirosława Nyczaj-Draż <i>Jakość dziecka w rodzinie z klasy średniej</i>	43
Anita Famuła-Jurczak <i>Sukces życiowy dzieci w opinii ich matek</i>	59
Marzenna Magda-Adamowicz <i>Komunikacja w edukacji dziecka</i>	76
Lidia Kataryńczuk-Mania <i>Obraz muzycznej edukacji w przedszkolu</i>	96
Robert Porzak <i>Oczekiwania uczniów i nauczycieli dotyczące samorządu szkolnego</i>	114
Mirosława Nyczaj-Draż <i>kapitał społeczny rodziny z klasy średniej jako forma i źródło kapitału edukacyjnego dziecka</i>	125

CZEŚĆ II

Edukacja dziecka na Ukrainie – wybrane konteksty 154

Inessa Filippowa, Anna Kulczycka
***Socjalizacja przedszkolaka jako asymilacja
społecznego doświadczenia poprzez gry*** 155

Raisa Prima, Maria Zameluk
***Bajka autorska a twórczy rozwój dziecka
w wieku przedszkolnym*** 167

Natalia Wiczałkowska
***Tryb życia rodziny z dziećmi o szczególnych
potrzebach edukacyjnych*** 177

Oksana Iwanaszko
***Stereotypy świadomości społecznej
wobec osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo*** 184

Inessa Filippowa
***Wiedza ekonomiczna a wartości społeczne
i wybór zawodowy młodzieży na Ukrainie*** 193

Aleksander Gubenko
***Destrukuryzacja jako ważny mechanizm
twórczości i humanizacji edukacyjnej*** 200

WSTĘP

Proponowana Czytelnikowi publikacja jest wynikiem współpracy grona pedagogów i psychologów z Polski i Ukrainy. Złożyły się na nią artykuły pracowników Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Wschodnioeuropejskiego Uniwersytetu Narodowego imienia Łesi Ukrainki w Łucku na Ukrainie.

Publikacja poświęcona współczesnym dyskursom nad edukacją dziecka w Polsce i na Ukrainie ma na celu wielokontekstową i interdyscyplinarną analizę wybranych zagadnień dotyczących jakości edukacji dziecka, jego socjalizacji i edukacji w rodzinie, przedszkolu oraz szkole. Wyeksponowanie problematyki jakości edukacji współczesnego dziecka w podstawowych kontekstach socjalizacyjnych i dyskusja wokół tych zagadnień prowadzona przez grono autorów tekstów z Polski i Ukrainy, daje możliwość zapoznania się z najbardziej aktualnymi acz odmiennymi historycznie i kulturowo analizami oraz zróżnicowanymi podejściami badawczymi do omawianej problematyki. Ponieważ każdy zespół prowadzi badania w innej sytuacji politycznej, społecznej i kulturowej, wnosi do tej pracy swoistą optykę opisywania i analizowania problematyki dotyczącej współczesnej edukacji dziecka (które patrząc z wyższego poziomu ogólności mają wiele wspólnego).

Intencją redaktorki tomu jest skierowanie uwagi na dynamiczne związki między szeroko pojętą zmianą społeczną a pedagogiką przedszkolną i wczesnoszkolną. To, w jaki sposób myślimy o edukacji dzieci i o nich samych,

a także idee kraju i epoki, w których żyjemy, zasadniczo mają wpływ na kształt podejmowanych działań i wyznaczają kierunek zmian. W wielu tekstach spotykamy się z danymi wskazującymi na fakt, że praktyki edukacyjne w Polsce i na Ukrainie wynikają z traktowania dziecka jako aktywnego badacza otaczającej rzeczywistości, o bogatym doświadczeniu pozaszkolnym i rozległej wiedzy osobistej, doceniania jego zdolności i zainteresowań, indywidualnych sposobów opisywania, wyjaśniania i interpretowania świata oraz działania w nim. Spotykamy także wątki dotyczące warunków, w jakich możliwe jest rozwijanie i realizowanie „dobrej praktyki„ we wczesnej edukacji dziecka ze względu na przemiany społeczne i kulturowe.

Pierwsza część pracy, zatytułowana „Edukacja dziecka w Polsce – realia i wyzwania”, składa się z siedmiu tekstów dotyczących: edukacji małego dziecka w poglądach twórców polskiej pedologii (Edyta Bartkowiak), fenomenu dziecka i dzieciństwa w rodzinie z klasy średniej (Mirosława Nyczaj-Drąg), sukcesu życiowego dzieci w opinii ich matek (Anita Famuła-Jurczak), komunikacji w edukacji dziecka (Marzenna Magda-Adamowicz), obrazu edukacji muzycznej dziecka w przedszkolu (Lidia Kataryńczuk-Mania), oczekiwaniach uczniów i nauczycieli wobec samorządu szkolnego (Robert Porzak), kapitału społecznego rodziny z klasy średniej jako formy i źródła kapitału edukacyjnego dziecka (Mirosława Nyczaj-Drąg).

W części drugiej opracowania znalazły się publikacje autorów z Ukrainy. Proponowane tu teksty służą naukowej refleksji nad jakością edukacji przedszkolnej (Inessa Filippowa, Anna Kulczycka, Raisa Prima, Maria Zameluk), trybem życia rodziny z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych (Natalia Wiczalkowska), stereotypami świadomości

społecznej wobec osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo (Oksana Iwanaszko), wiedzą ekonomiczną i jej związkiem z wartościami społecznymi oraz wyborem zawodowym młodzieży na Ukrainie (Inessa Filippowa), destruktywizacją jako mechanizmem twórczości i humanizacji edukacyjnej (Aleksander Gubenko). Materiał ten jest niezwykle cenny poznawczo.

Teksty zawarte w niniejszej publikacji dają obraz zróżnicowań w kilku sferach:

- odmienności założeń teoretycznych,
- odmienności rozwiązań nie tylko w obrębie kraju, ale i w różnych grupach społecznych,
- kompetencji badaczy, wśród których znajdujemy osoby nastawione na faktografię, apologetów zmian oraz krytycznych analityków rzeczywistości.

Ze względu na wielokulturowy wymiar zjawisk społecznych i edukacyjnych wpisanych w opisywaną problematykę, prezentowane opracowanie stanowi przyczynek do porównawczej wiedzy na temat edukacji współczesnego dziecka.

Mam nadzieję, że zaprezentowany materiał okaże się inspiracją do refleksyjnej, innowacyjnej, praktyki czynnych nauczycieli wczesnej edukacji. Adresuję go także do studentów i nauczycieli akademickich w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w przekonaniu, że jego lektura będzie doskonałą okazją do kształcenia i doskonalenia zawodowego przyszłych pokoleń twórczych nauczycieli dziecka. Dodatkowo, oddając w ręce Czytelnika niniejszą publikację liczę na to, że może ona stać się źródłem ciekawych, polemicznych dyskusji, cennych wniosków i inspiracji dla dalszych poszukiwań teoretycznych, empirycznych i praktycznych reprezentantów różnych środowisk zainteresowanych stanem obecnym i przyszłym edukacji dziecka. Żywię przekonanie, że mamy tu

do czynienia z interesującą publikacją zarówno dla nauki, szczególnie pedagogiki przedszkolnej, wczesnoszkolnej oraz pedagogiki dziecka, jak i dla wymiany doświadczeń na poziomie praktyki edukacyjnej Polski i Ukrainy.

Mirosława Nyczaj-Drag

CZĘŚĆ I

Edukacja dziecka w Polsce – realia i wyzwania

Edyta Bartkowiak

Uniwersytet Zielonogórski

Edukacja małego dziecka w poglądach twórców polskiej pedagogiki

Podjęty w artykule problem edukacji dziecka z perspektywy pedagogicznej wydaje się doniosły nie tylko w aspekcie znaczenia dziedzictwa edukacyjnego przeszłości. Rozważania przedmiotowe mają równie głęboki sens w odniesieniu do współczesności, do stawianych dzisiaj pytań o to, jak rozumieć edukację, jak interpretować proces nauczania, a przede wszystkim: jak postrzegać dziecko w procesie edukacji i okoliczności tegoż procesu. Odwołując się do wybranych koncepcji polskich pedagogów z przełomu XIX i XX stulecia, rzeczników pedagogiki, w dalszej części tekstu przybliżę istotę edukacji dziecka z tej perspektywy światopoglądowej, ponieważ wbrew przewidywaniom pedagogiki – jako dyscyplina wyrosła z pedagogiki eksperymentalnej – okazała się jedną z najbardziej dyskusyjnych odmian pedagogiki. Stanowiła bez wątpienia fenomen na tle kierunków i prądów edukacyjnych z przełomu stuleci, a zarazem zjawisko o niespotykanym wcześniej nasileniu. Przeciwnicy tej orientacji twierdzili z kolei, że ma ona jedynie wartość diagnostyczną, a zatem w konsekwencji – retrospektywną (w odróżnieniu od innych trendów w pedagogice, które są zorientowane aksjologicznie, czyli – prospektywnie).

Mając powyższe na uwadze, proponuję ponowne roz-

patrzenie głównych idei polskiej pedologii z okresu jej największego rozkwitu w nadziei, iż może mimo wszystko właśnie w tej niespełnionej teorii wychowania kryją się wskazówki dla współczesności. Rozpocznę od krótkiej analizy natury pedologii i jej genezy.

Jedna z pierwszych definicji pojęcia pedologii (gr. *pais* – dziecko, *logos* – słowo, nauka) pochodzi z 1935 roku i została zamieszczona w *Podręcznym leksykonie pedagogicznym*. Opisuje pedologię jako „naukę, wiedzę o dziecku, o jego fizycznym i duchowym rozwoju oraz wpływach na tenże rozwój”¹. W literaturze powojennej, w *Słowniku pedagogicznym* pedologia zdefiniowana została jako „dział psychologii, szczególnie popularny w pierwszym ćwierćwieczu XX wieku, zajmujący się psychicznym i fizycznym rozwojem dzieci i młodzieży”². Co ciekawe, we współczesnych opracowaniach encyklopedyczno-słownikowych z dziedziny pedagogiki nie znajdujemy żadnych objaśnień terminologicznych odnoszących się do tej głośniejszego czasu orientacji. Również w pracach przeglądowych, biograficzno-historycznych, jak na przykład *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*³, problematyka ta nie została podjęta w sposób jednoznaczny. A przecież w początkach XX wieku powstało wiele ośrodków pedologicznych w Europie (Bruksela, Paryż, Petersburg) i w Stanach Zjednoczonych (np. w Waszyngtonie).

Pedologia jako formacja edukacyjna wyłoniła się z ideologii Nowego Wychowania, choć jej wyraźne symptomy były widoczne już w pedagogice francuskiej okresu romantyzmu.

W ujęciu historycznym i etymologicznym Nowe Wy-

¹ K. Króliński, *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Poznań 1935, s. 190.

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 225.

³ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

chowanie i nowa szkoła wywodzą się z tradycji edukacyjnej utożsamianej z herbaryzmem. W rozumieniu historyków wychowania miały być alternatywą dla pedagogiki represyjnej, odległej od ucznia i realiów życia. Niemal symboliczne już dzisiaj określenie „nowe wychowanie” należy traktować dwójako. Jako synonim zmian dokonujących się w szeroko pojętej edukacji w ostatnich dziesięcioleciach XIX i w początkach XX wieku, a zarazem – jako obietnicę, zapowiedź czegoś nowatorskiego, odbiegającego od utartych schematów, zarówno na polu ówczesnej praktyki szkolnej, jak i w rozwoju teorii pedagogicznej. Trzeba przy tym pamiętać, jak słusznie zauważa Sławomir Sztobryn, że swoista nowość tej koncepcji kształcenia i wychowania nie polegała na wykreowaniu absolutnie oryginalnych idei, raczej na ich totalności i globalizmie samego ruchu⁴.

Nowe Wychowanie, zjawisko bez wątpienia odrębne od wszystkich historycznych przełomów, D. Drynda zdefiniowała w sposób najbardziej ogólny, a dzięki temu – bardziej pojemny jako „ruch pedagogiczny zmierzający do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu”⁵. Nowe Wychowanie, znane też pod pojęciem progresywizmu, nowej szkoły, szkoły twórczej, swobodnego wychowania czy pedagogiki reform, z początkiem XX wieku objęło niemal całą Europę; było obecne również w Stanach Zjednoczonych.

Kolebką Nowego Wychowania w Europie były między innymi Niemcy, Francja, Szwajcaria, Anglia, a poza Europą – Stany Zjednoczone. Za umowny, chronologiczny początek przemian dokonujących się w ramach tego ruchu

⁴ S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 278.

⁵ D. Drynda, *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, [w:] *Galicja i jej dziejstwo*, t. 14, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000, s. 29.

przyjmuje się rok 1879, w którym powstała w Lipsku pierwsza pracownia psychologii eksperymentalnej Wilhelma Wundta (1832-1920)⁶. Natomiast określenie „nowa szkoła” (*New School*) wywodzi się z Anglii i jest znane od 1889 roku⁷.

Historycy wychowania zgodnie podkreślają, że Nowe Wychowanie było ruchem eksperymentalnym, jednoczącym entuzjastów reform w dziedzinie wychowania, pełnym pomysłów i propozycji innowacyjnych autorskich projektów, jednak wyraźnie zróżnicowanym. Sławomir Sztobryn pisze wręcz, że „Nowe Wychowanie było wytworem zbiorowym, polifonicznym, amalgamatem wielu odrębnych zjawisk, odpowiadającym na zapotrzebowanie różnych grup społecznych i w związku z tym niedającym się sprowadzić do wspólnego mianownika”⁸.

O rozwoju pedologii w ramach ideologii Nowego Wychowania zdecydowały trzy zasadnicze kwestie: przeciwstawienie się szkole tradycyjnej, zachwyt nad metodą eksperymentalną wywiedzioną z nauk przyrodniczych oraz rozwój badań w dziedzinie psychologii.

Cechą immanentną Nowego Wychowania była krytyka wychowania tradycyjnego i szkoły tradycyjnej. Wśród wielu oskarżeń formułowanych pod adresem herbartystów wysuwano również zarzut, że usunęli oni ze szkoły wszelką indywidualność, że opierając się na fałszywej psychologii, rozwinęli koncepcję „typu normalnego”, abstrahującą od indywidualnych predyspozycji wychowanków. Tymczasem nowej formacji światopoglądowej i edukacyjnej, jaką było

⁶ S. Sztobryn, dz. cyt., s. 282.

⁷ A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 227.

⁸ S. Sztobryn, *Nowe Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. 3, Warszawa 2004, s. 710.

Nowe Wychowanie, towarzyszył podziw dla metody doświadczałnej, która – zastosowana w pedagogice – dała początek pedagogice eksperymentalnej. Podczas gdy w systemie J.F. Herbarta (1776-1841) podstawowym procesem psychicznym była mechanika wyobrażeń sprowadzająca uczucia i wolę do gry wyobrażeń dokonującej się w obszarze mas apercepcyjnych, W. Wundt, twórca psychologii eksperymentalnej, uznawał uczucia za proces samodzielny i z niego wyprowadzał procesy woli.

Pedologia jako nauka podstawowa dla pedagogiki eksperymentalnej okazała się zastosowaniem psychologii eksperymentalnej w dziedzinie wychowania. Wielkie znaczenie dla rozwoju pedologii miała psychologia różnic indywidualnych – jej wyniki posłużyły do zintensyfikowania badań nad uzdolnieniami, charakterem i osobowością. Na świecie powstało wiele ośrodków pedologicznych, między innymi J. Joteyko (1866-1928) w Brukseli.

Równie znaczący wpływ na kształtowanie się idei pedologicznych miała filozofia personalistyczna, sięgająca odległej, bo grecko-rzymskiej tradycji, i wywodząca się z niej pedagogika personalistyczna. Zresztą w bodaj jedynej dostępnej klasyfikacji uwzględniającej rzeczników pedologii tę grupę pedagogów sytuuje się właśnie w nurcie personalizmu pedagogicznego⁹. W pedagogice personalistycznej wyraźnie i jednoznacznie eksponuje się każdy podmiot osobowy – osobę ludzką (zaangażowaną w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania), która postrzegana jest jako istota autonomiczna. Afirmuje się jej godność, rozumność, zdolność do miłości i samoświadomości. Te przymioty stanowią podstawę jej aktów rozumnych i wolnych. Osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości

⁹ Zob. szerzej: L. Chmaj, dz. cyt., s. 129 i nast.

materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych¹⁰.

Najważniejsze założenia wychowawcze pedagogiki personalistycznej (w tym i samo rozumienie wychowania) można ująć w kilku zasadach. Wychowanie jest rozumiane jako ważny czynnik promowania wszechstronnie pojmowanego dobra osoby lub wspólnoty dóbr. Jednym z najważniejszych celów wychowania jest uzdalnianie wychowanka do kierowania własnym rozwojem. Wychowanie powinno zmierzać do tego, by wychowanek uświadomił sobie w pełni fakt bycia osobą. Proces wychowania spoczywa przede wszystkim w rękach wychowanka. Wychowawca jest jedynie współuczestnikiem w tym dziele. W wychowaniu należy zachować szacunek dla „tajemnicy dziecka”, które staje się osobą poprzez oddziaływanie wielorakich bodźców pochodzących z zewnątrz¹¹.

Pedologia jako kompilacja wpływów psychologii eksperymentalnej i filozofii personalistycznej, ale również fizjologii i socjologii wyróżnia się na tle innych kierunków w pedagogice ze względu na przedmiot i metody badań. Podstawowym wyznacznikiem pedologii jest zainteresowanie dzieckiem, jego fizycznością i światem przeżyć wewnętrznych. Zwolennicy podejścia pedologicznego zwrócili uwagę na doniosłość oparcia wychowania na znajomości natury dziecka, jego potencjału, ale też wrodzonych ograniczeń. Analizowali wpływ różnych czynników na rozwój dziecka po to, by rozpoznać jego możliwości i uzdolnienia i – co najważniejsze – by właściwie nimi pokierować. Zakładali, iż wychowanie nie może polegać na samym przystosowaniu, na tworzeniu nawyków i swoistej tresurze. Opowiadali się za wychowaniem twórczym, rozszerzającym możliwości działania umysłowości ludzkiej,

¹⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 64.

¹¹ A. Orczyk, dz. cyt., s. 339.

za wychowaniem aktywnym i indywidualizującym, liczącym się z istotnymi potrzebami dziecka. Wychowanie takie nie może opierać się na samej intuicji, na instynktownym kierowaniu naturą dziecka. Znajomość psychologiczna umysłu dziecka i praw jego rozwoju jest jedynym środkiem niezbędnym do wyzwalań sił twórczych.

Mając na względzie obraną wcześniej perspektywę badawczą, która odnosi się do edukacji małego dziecka, dalsze rozważania skoncentruję na najważniejszych filarach pedagogii, cenionych przez polskich klasyków tej orientacji edukacyjnej, wciąż niezwykle istotnych w kontekście debaty o szkole i wychowaniu. Mam na myśli następujące składniki ideologii pedagogicznej: indywidualność odnoszącą się do osobowości dziecka (ucznia), z natury odmiennej i wielorakiej, aktywność, samodzielność i twórczość w procesie edukacji i w poznawaniu świata oraz otwartość na dziecko, wsparcie i edukację na miarę dziecka. Odwołam się do poglądów Jana Władysława Dawida (1859-1914), Henryka Rowida (1877-1944) i Ludwiki Jeleńskiej (1885-1961). Ze względu na subtelności metodologiczne, wyróżniające wymienionych pedagogów, przedstawię dalej trzy nieco odmienne ujęcia edukacji małego dziecka, odpowiadające trzem różnym sposobom uprawiania pedagogii. Pierwszy z nich to obraz wychowania dziecka wynikający z badań stricte empirycznych, to propozycja mająca charakter bardziej pedagogiczno-pajdocentryczny. Drugi nawiązuje bardzo wyraźnie do aktywizmu, opiera się na samodzielnej eksploracji w poznawaniu świata, można więc go nazwać pedagogiczno-pragmatycznym. Natomiast w trzecim spojrzeniu na edukację widoczne są pierwiastki personalistyczne, dlatego określam go mianem pedagogiczno-personalistycznego.

Edukacja w ujęciu pedologiczno-pajdocentrycznym według J.W. Dawida

Jan Władysław Dawid, pedagog i psycholog, reprezentował typ samotnego naukowca i to nie tylko dlatego, że pracował w ekstremalnych warunkach politycznych, bez profesjonalnego warsztatu badawczego. Łączył zainteresowania pedagogiczne z psychologicznymi w sposób tak wyraźny, że Stanisław Kot nazwał go pionierem pedagogiki eksperymentalnej¹². Był rzecznikiem kierunku empirycznego w pedagogice, tym samym reprezentował tendencje metodologiczne, które są szeroko postulowane również współcześnie.

Zainteresowania psychologiczne J.W. Dawida wykształciły się podczas studiów w Niemczech. Odbывał je w Lipsku w znanym zakładzie W. Wundta, twórcy psychologii, który zapoczątkował kierunek psychologii doświadczalnej, oraz w Halle u Hermana Ebbinghausa (1850-1909), znanego ze swoich badań nad procesami pamięci¹³.

W 1911 roku J.W. Dawid opublikował znakomitą w opinii wielu badaczy jego dorobku pracę *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, uchodzącą za szczytowe osiągnięcie polskiej psychologii eksperymentalnej tamtych czasów. Należy przy tym podkreślić, że własne badania naukowe z dziedziny psychologii dziecka – oryginalne i twórcze – rozpoczął dużo wcześniej, na długo przed spopularyzowaniem się tego rodzaju badań za granicą, jeszcze przed Alfredem Binetem (1857-1911) i Stanleyem Hallem (1844-1924)¹⁴. Już w latach 80. XIX wieku w „Przeglądzie Pedagogicznym” pojawiały się liczne rozprawy J.W. Da-

¹² S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1994, s. 360.

¹³ Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1967, s. 661.

¹⁴ Zob. szerzej: H. Rowid, *Psychologia pedagogiczna*, Kraków 1928, s. 8-16.

wida o badaniach pamięci, wyobraźni, tworzenia się pojęć u dzieci, w których dowodził znaczenia psychologii w wychowaniu¹⁵. Zapoznawał nauczycieli z badaniami prowadzonymi przez Wilhelma Preyera (1841-1897), zwolennika psychofizyki i psychologii eksperymentalnej, autora pracy *Dusza dziecka* (1882)¹⁶, która wytyczyła drogę wielu następnym badaczom psychiki dziecięcej.

Jednym z pierwszych twierdzeń pedagogicznych, jakie sformułował J.W. Dawid na podstawie analizy psychologicznej dziecka, była następująca, jakże wymowna teza: „Nie ma ogólnych przepisów, nie ma wykończonych i bezwzględnych prawideł; życie w całym swym ruchu, w nieskończonej różnaitości objawów, w żadne prawidła wtłoczyć się nie da. [...] można tylko powiedzieć, że ile wychowańców, tyle sposobów wychowania”¹⁷.

Badania prowadzone przez J.W. Dawida dotyczyły natury dziecka, a zatem zarówno życia fizycznego, jak i duchowego. Koncentrowały się wokół problematyki rozwoju, indywidualności, zależności od różnych czynników otoczenia, głównie społecznego, wnosząc wiele spostrzeżeń, których nie dostrzegała szkoła tradycyjna.

Pedagogika empiryczna dowiodła, że na dziecko nie można patrzeć jak na człowieka w pomniejszeniu, ale jak na istotę różną od dorosłego pod względem fizycznym i duchowym. Dotąd przekonanie o tym, że trzeba liczyć się z naturą dziecka, było intuicyjne, oparte na domyśle i wyobraźni. Zamiast doświadczeń niepewnych, dowolnych, czynionych drogą obserwacji, pedagogika ekspery-

¹⁵ Wybór artykułów J.W. Dawida znajdziemy m.in. w pracy: W. Okoń, *Dawid*, Warszawa 1980, s. 135-198.

¹⁶ Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 374.

¹⁷ Cyt. za: K. Poznański, *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Bydgoszcz 1994, s. 218.

talna proponowała doświadczenia gruntowne, niewzruszalne, naukowe w ścisłym tego słowa znaczeniu.

W optyce pedologicznej cały dorobek pedagogiczny J.W. Dawida można w zasadzie sprowadzić do trzech zasadniczych twierdzeń. Dziecko (uczeń) jako odrębny podmiot poznania jest wartością autoteliczną. Ma swój świat, swoje potrzeby i możliwości, ale też – swoją dążność, wolę do realizowania obranych celów. Intencja działania wyzwała w dziecku naturalną aktywność, co z kolei przyczynia się do rozwoju jego osobowości. Ta prawidłowość, bez wątpienia intrygująca poznawczo, stanowi osnowę dalszych, z konieczności zaledwie pobieżnych rozważań, które analogicznie koncentrują się wokół trzech zagadnień, fundamentalnych dla pedologii J.W. Dawida. Są nimi następujące kategorie pedagogiczne: autonomia, aktywizacja i autokreacja.

Autonomia

Autonomia, czyli „samodzielność, niezależność w decydowaniu o sobie”¹⁸, jako idea pedagogiczna zajmuje centralne miejsce w poglądach J.W. Dawida, co można z całą pewnością tłumaczyć oddziaływaniem pedologii, która w Nowym Wychowaniu współlistniała z pajdocentryzmem (dziecko w centrum), sięgającym greckiej *paidei*, a potem humanizmu i neohumanizmu.

Interpretując pedagogikę J.W. Dawida z perspektywy pedologiczno-pajdocentrycznej, widać wyraźnie, jak wielką wartość miało dla niego dziecko jako właściwy podmiot wychowania i kształcenia, aczkolwiek nie znajdujemy w jego twórczości sformułowań patetycznych od-

¹⁸ Nowy słownik języka polskiego, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 29.

noszących się do natury dziecka, przesadnie nadużywanych przez niektórych zwolenników tej ideologii. Zresztą, używa on w ogóle niewielu pojęć z zakresu – powiedzielibyśmy dzisiaj – psychologii osobowości, za których pomocą tłumaczy fenomen ludzkiej indywidualności. Pisze o „życiu duchowym” człowieka, o jego „życiowej zdolności, inteligencji” oraz „energii i siłach wrodzonych”. Naturę ludzką rozumie też „jako psychofizyczny stan osoby”, czy też „zasób siły organicznej”¹⁹.

Jest kwestią bezsporną, że niezależnie od sposobu pojmowania człowieczeństwa, J.W. Dawid dostrzegwał w nim wartość wręcz unikalną, głównie z racji tego, że stanowi swoisty potencjał, jak pisał: „materię, z której przedzie się życie ludzkie”²⁰.

W *Inteligencji, woli i zdolności do pracy* analizował życie duchowe człowieka (dziecka) jako zjawisko, proces psychiczny wartościowy sam w sobie. Przedmiotem zainteresowania uczynił nie tyle procesy zachodzące w człowieku, ile raczej czynniki, które sprawiają, że potrafi on wykonywać stojące przed nim zadania. Zajął się inteligencją, która w istotny sposób różnicuje życie duchowe człowieka i warunkuje jego zdolność życiową. Swoją teorię pedagogiczną oparł na założeniu, że „umieć, chcieć i móc – są to trzy źródła, które zasilają życie ludzkie”²¹. Umieć to znaczy mieć inteligencję, chcieć – wolę, a móc – zdolność do pracy.

Rozważania nad inteligencją stanowią fundament pedagogiki J.W. Dawida. Według autora „inteligencja to nie jest coś, co istnieje i jest dane, jest to zbiór warunków, procesów, przez które coś istnieć i stawać się może”²². Istotą in-

¹⁹ Zob. J.W. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911, s. 1-6.

²⁰ Tamże, s. 6.

²¹ Tamże, s. 9.

²² Tamże, s. 10.

teligencji jest „myślenie, wnioskowanie, rozumienie, a nie posiadane wiadomości czy idee”²³. Inteligencję można rozwijać, ale – co bardzo ważne – ma ona charakter indywidualny.

Człowiek (dziecko) jako istota obdarzona inteligencją stanowi swoiste indywiduum o nieograniczonych wręcz możliwościach w zakresie rozwoju osobowości. Na potencjał intelektualny człowieka składają się przed wszystkim energie utajone, czyli siły wrodzone rozumiane jako dyspozycje psychofizyczne, które w odpowiednich warunkach, pod wpływem czynników zewnętrznych przekształcają się w siły czynne, aktywne i ujawniają się w postaci działania.

W tym duchu, zgodnie z postulatami pąjdocentryzmu, J.W. Dawid uzasadniał znaczenie świata psychofizycznego dziecka nie tylko w procesie wychowania. Również w *Nauce o rzeczach*, uchodzącej – w odróżnieniu od *Inteligencji...* – za ogólną teorię edukacji, opowiadał się za nauczaniem wychodzącym od naturalnych potrzeb dziecka, uwzględniającym jego fazy rozwojowe i naturalne tempo rozwoju, zwłaszcza umysłowego²⁴.

Autonomia dziecka w procesie nauczania wyrażała się przede wszystkim w odrębności duchowej, związanej z dyspozycjami intelektualnymi dziecka i zasobem wiedzy wyjściowej, jaką dysponował uczeń u progu edukacji. Istotną cechą wyróżniającą dziecko na tle innych była też wyobraźnia²⁵.

Autonomiczność jako właściwość koncepcji pedagogicznej J.W. Dawida obejmowała nade wszystko sferę intelektu, myślenia i rozumowania, przynależną dziecku.

²³ Tamże, s. 11.

²⁴ Zob. szerzej: tenże, *Nauka o rzeczach*, Warszawa 1960, s. 293 i nast.

²⁵ Tamże, s. 330 i nast.

Z perspektywy socjologicznej oznaczała również zakorzenie społeczne, świadomość społeczną.

Autonomiczne moc – przyrodzone i pierwotne – to potencjał, który domaga się uwolnienia przez impulsy woli, siłę pragnień. I tu wchodzimy w obszar drugi – związany z wolą i aktywizacją.

Aktywizacja

Aktywizm jako idea filozofii wychowania zaznaczyła się już w epoce romantyzmu, jednak dopiero na przełomie XIX i XX wieku stała się zasadą pedagogiczną, przede wszystkim dzięki pracom Johna Deweya (1859-1952). To on po raz pierwszy zdefiniował wychowanie jako proces aktywnego wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. Poznawanie świata okazało się procesem samodzielnej eksploracji, a nie biernego przyswajania z góry narzuconych treści. Ta myśl współgra z koncepcją J.W. Dawida, który akcentował dynamizm w opozycji do statycznej filozofii J.F. Herbarta. Nowa psychologia znajdowała go w wewnętrznych pobudkach woli.

Psychologia i pedagogika J.W. Dawida były silnie zorientowane woluntarystycznie. Zgodnie z wymogami światopoglądowymi tej postępowej orientacji J.W. Dawid uznawał dziecko za podmiot aktywny, który ma własne życie duchowe i swoją dążność, wolę do osiągania obranych celów. Wola jest sferą świadomości, psychiki, powiązaną z inteligencją, z myśleniem, to podstawa czynna umysłu, polegająca na dążeniu do czegoś nowego, co nie jest dane przez zmysły lub pamięć doświadczeń uprzednich. Zasób siły organicznej, inteligencja, jaką człowiek rozporządza, jest wyzwalana przez impulsy woli, siłę pra-

gnięń. Z kolei zakres i kierunek natężenia woli zależą od zakresu myśli. Na to, jak głęboko myśl człowieka zdolna jest przeniknąć, wpływa jego pożądanie, wola, dążenie. Stąd w gruncie rzeczy to wola decyduje o świadomości człowieka i o energii, jaką wydatkować może na objęcie myślą otoczenia²⁶.

Wola ukierunkowuje myślenie (inteligencję), za to myślenie jest wewnętrzną realizacją celu. Myśl o celu jest z kolei zaczątkiem ruchu, a ruch, w którym przejawia się wola, czyli taki, który ma charakter świadomy, to znaczy wiąże się z namysłem i wyborem, jest nieodzownym składnikiem wszelkiego działania²⁷.

Wynika stąd, że brak motywów pobudzających wolę i myślenie o celu nie wyzwala ani pragnienia ruchu i działania, ani samego działania. Dlatego trzeba budzić myślenie dziecka i jego pragnienia, by stawiało sobie cele i przejawiało dążność do osiągnięcia obranych celów. Bo tylko, gdy może i chce, i gdy podejmie wysiłek, działanie, aby osiągnąć zamierzony cel, będzie zdolne do autokreacji.

„Trzeba, żeby człowiek czegoś chciał. Można wszystko wiedzieć i wszystko rozumieć, a mimo to ginąć, jeśli brak impulsu, który by skłaniał nas oddziaływać na otoczenie, do czegoś dążyć, czegoś pragnąć [...] Myśl człowieka pracuje pod ciśnieniem uczuć, popędów, pragnień. W braku ich – trwa w bezwładzie, omdlewa, jałowuje” – pisał J.W. Dawid w *Inteligencji...*²⁸

„Każda myśl jest pracą. Każde chcenie, jeśli nie ma pozostać czczym życzeniem, wymaga wysiłku, zużycia pewnej energii dla osiągnięcia celu. [...] Człowiek, który

²⁶ Tenże, *Inteligencja, wola, zdolność do pracy*, wstęp T. Tomaszewski, Warszawa 1966, s. 301 i nast.

²⁷ Tamże.

²⁸ J.W. Dawid, *Inteligencja...*, 1966, s. 5.

już wie, rozumie i chce, ale nie ma siły wykonania, wyrobienia tego, co rozumie i chce, jest tak samo życiowo niezdolny jak ten, komu brak poznania i pobudki”²⁹.

Własne projekty aktywizowania dzieci (i dorosłych) J.W. Dawid przedstawił w zasadzie we wszystkich swoich publikacjach, przy czym najwięcej uwagi i miejsca poświęcił na omówienie tego zagadnienia w *Nauce o rzeczach*, co umiejętnie powiązał z metodami nauczania szkolnego³⁰.

Autokreacja

Idea autokreacji, jedna z fundamentalnych zasad pedagogii, ujawnia się w pedagogice J.W. Dawida na kilka sposobów. Przede wszystkim wynika z rozważań autora o inteligencji, z których wyprowadza on wniosek, że w naturze dziecka tkwią wszelkie zadatki do tego, by mogło rozwijać swoje zdolności.

Niemniej, jak zostało powiedziane wcześniej, inteligencja może być w uśpieniu i pragnienia również. Aby wywołać myśl i ją urealnić, i w konsekwencji wcielić w życie, potrzeba zarówno woli, jak też bodźców, impulsów z zewnątrz.

Autokreacja jest zatem wypadkową samodzielnej pracy umysłowej i oddziaływania środowiska, przy czym drugi z wymienionych czynników ma tu znaczenie decydujące. Aby wyrobić w dziecku zdolność do samorozwoju, samowychowania, nie wystarczy zaufanie i wiara w jego możliwości. Zadaniem wychowania jest tworzenie warunków, by energie pierwotne, utajone przekształciły się w siły czynne i ujawniły na zewnątrz w postaci działania i pracy.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tenże, *Nauka...*, s. 386 i nast.

Chodzi zatem o uznanie osobowości dziecka, a przy tym organizowanie otoczenia w sposób sprzyjający rozwojowi jego zdolności.

Z drugiej strony, skoro dziecko może i chce, to ma wpływ na swoje życie, może być, kim chce, i robić, co chce. Jako kreator własnego wizerunku, samego siebie, dziecko działa i poznaje samodzielnie, jest zdolne do własnych pomysłów, jest aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia. Ta zasada sprawdzała się najlepiej w nauce o rzeczach, kreowanej przez J.W. Dawida.

I wreszcie autokreacja jest pochodną wychowania twórczego, które na swój sposób promował J.W. Dawid. Lektura jego książek umacnia w przekonaniu, że jak nikt inny był świadomy znaczenia twórczej osobowości, która dojrzewa i kształtuje się w procesie edukacji. Zależało mu więc na tworzeniu warunków i sytuacji, które wyzwalały pierwiastek twórczy z duszy dziecka i umożliwiają jego wyrażenie w różnej postaci, za pomocą ekspresji własnej dziecka i przy jego czynnym udziale. Był przekonany, że wychowanie twórcze, oprócz wyrabiania samodzielności, umiejętności działania i inicjowania działań, przyczynia się do formowania charakteru moralnego, do ciągłego doskonalenia się przy pomocy wysiłku samodzielnego. A to z kolei było bezcenne z perspektywy samowychowania i samokształcenia³¹.

Jako entuzjasta wychowania twórczego, J.W. Dawid zarzucał ówczesnej szkole, „że oderwaną będąc od życia praktycznego, nie pobudza w dostatecznej mierze samodzielnej czynności ucznia, którego wola zbyt mało jest jeszcze dostępna dla abstrakcyjnych, czysto umysłowych podniet i motywów”³². Proponował, by nawiązać ściślejszy

³¹ Por. tenże, *Inteligencja...*, 1966, s. 300.

³² Tamże, s. 293.

związek pomiędzy szkołą a życiem, jednakże był przeciwny oparciu nauczania na pracy wytwórczej. Kładł nacisk na samodzielną pracę duchową w szkole, w pracy ręcznej widział przede wszystkim środek metodyczny, uzmysławiający nauczanie. W pojęciu J.W. Dawida szkoła twórcza miała uzdolnić ucznia do samodzielnych sądów na podstawie poznania różnych aspektów danego problemu³³.

Z niezwykłą, przedziwną wręcz intuicją J.W. Dawid nakreślił typ nowego nauczyciela szkoły twórczej, pomocnego w procesie autokreacji. Nauczyciel ten powinien wyróżniać się przede wszystkim zrozumieniem dla odmienności dziecka, wynikającym z głębokiego wzruszenia, z miłości dusz ludzkich, przenikającej nauczyciela w procesie nauczania. Nauczyciel przejęty ową miłością ma silne poczucie swojej misji, obowiązku i odpowiedzialności za ucznia. W odróżnieniu od praktyk w szkole tradycyjnej, w szkole twórczej nauczyciel przestaje być autorytetem w dawnym znaczeniu, osobą obcą dla dziecka, której wypada się bać. Autorytet nauczyciela w nowej szkole płynie z miłości do dzieci, z zalet charakteru, z głębokiego wykształcenia. Nauczyciel ten nie tworzy sztucznych barier, wynikających z nakazów i zakazów, bo w nauczaniu powodowanym zainteresowaniem nie ma potrzeby sięgania po takie środki. W szkole twórczej obowiązuje zasada wzajemnego zaufania, a kontakty pomiędzy uczniem a nauczycielem mają charakter serdeczny, przyjacielski, rodzinny³⁴.

³³ Tamże, s. 286.

³⁴ Zob. szerzej: tenże, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1948, s. 9, 11 i nast.

Edukacja twórcza w interpretacji pedologiczno-pragmatycznej H. Rowida

Wychowanie twórcze określa najbardziej istotną cechę pedologii, uwzględnia czynnik twórczy w wychowaniu i przekształca go w wartości wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym. Twórcą i propagatorem wychowania twórczego był Henryk Rowid. Podobnie jak J.W. Dawid, z którym zetknął się u schyłku jego życia, propagował pedagogikę doświadczalną, opartą na badaniach psychologicznych. Dydaktykę wzbogacił o koncepcję *szkoły twórczej*, której centrum stanowiło dziecko, jego życie i potrzeby. Dziecko było współtwórcą programu nauczania, a naczelnymi cechami szkoły twórczej była aktywność i samodzielność w pozyskiwaniu nowych wiadomości i umiejętności. Postulował łączenie wychowania społecznego z szacunkiem dla osobowości ucznia oraz pedagogiki środowiskowej z autonomią wychowania.

Zgodnie z ideologią pedologiczną, podobnie jak u J.W. Dawida, na pierwszy plan w rozważaniach H. Rowida wysuwa się kwestia indywidualności dziecka jako wykładnia edukacji. Henryk Rowid utożsamiał pojęcie natury z osobowością, którą nazywał „jaźnią indywidualną dziecka”, „w której tkwią energie psychofizyczne, samorzutne tendencje i dyspozycje rozwojowe”³⁵. Porównywał ją do *sily wewnętrznej* drzemiącej w duszy dziecka, do *własnego ja*. Ponadto wprowadził pojęcie *twórczej osobowości* na określenie struktury duchowej człowieka powstałej przez asy-

³⁵ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1998, s. 284.

milowanie wartości zawartych w dobrach kulturalnych³⁶.

Osobowość jako podmiot jest według H. Rowida wytworem procesu wyzwiania się energii twórczej na skutek własnych wewnętrznych wysiłków, jest procesem duchowego stawania się, czyli autokreacji. Każda osobowość jest istotą odrębną, niepowtarzalną, odgrywającą pewną rolę w życiu społecznym. Wyrasta ona na podłożu dyspozycji wrodzonych (instynkty, popędy, umiejętności), które rozwija.

Z pojęcia osobowości wyprowadził H. Rowid *wychowanie twórcze*, które rozumiał jako wyzwianie energii psychofizycznych dziecka i rozwijanie zdolności wyrażania przez nie własnej osobowości³⁷. Celem wychowania uczynił budzenie sił drzemiących w duszy dziecka, rozwój inicjatywy w tworzeniu wartości materialnych i duchowych oraz zrozumienie i uznanie osobowości dziecka, i poszanowanie jego praw³⁸.

Henryk Rowid bronił autonomii pedagogii jako nauki o rzeczywistości wychowawczej ze stanowiska dobra dziecka i w poczuciu odpowiedzialności za jego przyszłość, utożsamiając przy tym (podobnie jak J.J. Rousseau czy E. Key) kształcenie z samokształceniem, czyli rozwijaniem twórczej osobowości³⁹.

Swoją wizję humanistycznego, ale też w pewnym sensie naturalnego wychowania chciał realizować w *szkole twórczej*. Podstawowym zadaniem tej szkoły było „tworzenie warunków i sytuacji, które sprzyjały wyzwaniu energii psychofizycznych dzieci i umożliwiały im wyrażenie się w różnej postaci, rozwój i ciągłe doskonalenie przy po-

³⁶ L. Chmaj, dz. cyt., s. 185.

³⁷ H. Rowid, *Szkoła...*, s. 277.

³⁸ Tamże, s. 284.

³⁹ Tenże, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1958, s. 58.

mocy wysiłku samodzielnego”⁴⁰.

Ośrodkiem pracy w szkole twórczej było dziecko – uczeń, jego życie i potrzeby⁴¹. Zamiast szkół z tradycyjnymi izbami lekcyjnymi H. Rowid proponował tworzenie tak zwanych domów dla dzieci, młodzieży i rodziców⁴². W miejsce klas szkolnych chciał tworzyć grupy, małe zespoły, które pracowałyby pod kierunkiem nauczyciela i według własnego programu⁴³. Obowiązywać je miała zasada kooperacji, współdziałania i solidarności⁴⁴. Istota nauczania w szkole twórczej sprowadzała się do aktywności i samodzielności uczniów, a rola nauczyciela ograniczała się do asystowania, doradzania i wspierania dzieci w ich poszukiwaniach. „Im doskonalszy nauczyciel, tym mniej zawdzięczają mu uczniowie w osiągnięciu zdobyczy wiedzy i techniki, a tym więcej polegają na własnych siłach i własnej pracy”⁴⁵ – pisał.

To pozorne umniejszenie roli nauczyciela w praktyce wymagało od niego ogromnej wiedzy i umiejętności. Musiał przede wszystkim poznać uczniów, ich potrzeby, wrodzone skłonności i talenty, by twórczo wykorzystać ten potencjał w powiązaniu z wymogami życia społecznego dla ukształtowania się osobowości dziecka. Pierwszą powinnością nauczyciela było tworzenie warunków dla ujawnienia się natury dziecka we wspólnym obcowaniu, a potem budzenie w nim zainteresowań i umacnianie innych funkcji psychicznych, takich jak pomysłowość, inicjatywa i kreatywność. Mając na uwadze wyłącznie dobro dziecka i jego prawo do swobodnego i twórczego rozwoju,

⁴⁰ Tenże, *Szkoła...*, s. 277.

⁴¹ Tamże, s. 276.

⁴² Tamże, s. 284.

⁴³ Tamże, s. 276.

⁴⁴ Tamże, s. 275.

⁴⁵ Tamże, s. 276.

nauczyciel miał uwzględniać w swojej pracy wychowawczej zasady indywidualizacji, wszechstronności, jedności i harmonii, aktywności, wewnętrznej prawdziwości oraz łączności ze środowiskiem. Ponadto, oprócz talentu, powinien odznaczać się zdolnościami pedagogicznymi, takimi jak intuicja, takt, inteligencja twórcza i sugestywność⁴⁶. Ponad wszystkimi przymiotami nauczyciela H. Rowid stawił jednak umiejętność dialogu z uczniem, budowania zaufania i tworzenia atmosfery wzajemnego zrozumienia.

Nauczyciel miał być autorytetem dla ucznia. Ranga nauczyciela to przede wszystkim jego osobowość, a ściślej – dobroć i szczerłość oraz wykształcenie. To „dobry człowiek, szczerzy przyjaciel dzieci, towarzysz ich zabaw i pracy. [...] To osobowość przedstawiająca prawdziwe życie etyczne i umysłowe, posiadająca istotne kompetencje w danej gałęzi wiedzy lub umiejętności fachowe”⁴⁷. Zamiast budzić lęk swoim autorytetem, nauczyciel jako osobowość miał wyzwalać aktywność, inicjatywę i samodzielność w uczniach, a w konsekwencji – także przywiązanie, miłość, szacunek i zaufanie, bez których żaden sukces pedagogiczny nie jest możliwy.

W szkole twórczej uczeń miał pracować i zdobywać wiedzę samodzielnie. Był czynny i chętny do współdziałania. Czuł się bezpieczny i pewny, bo znajdował się w otoczeniu osób życzliwych, zgodnych i pomocnych. Miał poczucie sprawstwa, twórczą moc, którą dyskretnie rozbudził w nim nauczyciel, a dzięki której mógł rozwinąć swój geniusz, swoją osobowość, dla dobra własnego i wspólnego. Nie było tam mowy o jakimkolwiek urabianiu czy celowym kierowaniu procesem nauczania, liczyła się wyłącznie spontaniczność, swoboda w wyrażaniu myśli,

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

uczuć i dążeń, czyli dobrze pojęty pajdocentryzm. Henryk Rowid w swojej koncepcji szkoły twórczej umiejętnie połączył idee pedologiczne z pedagogiką pragmatyczną, a postulaty społecznego wychowania z poszanowaniem osobowości dziecka.

Edukacja twórcza to kolejna odmiana refleksji pedologicznej, opowiadającej się radykalnie i jednoznacznie po stronie dziecka (ucznia). To nieco udoskonalona wersja „szkoły przyszłości”, która stawiała na pobudzanie twórczej aktywności uczniów na drodze współdziałania. Była to chyba najciekawsza oferta „szkoły na miarę dziecka” swoich czasów.

Edukacja w perspektywie pedologiczno-personalistycznej L. Jeleńskiej

Z kolei Ludwika Jeleńska, dziś mało znana postać na gruncie pedagogiki, była z wykształcenia filozofem, a z zamiłowania nauczycielem. Po studiach na uniwersytecie we Fryburgu w Szwajcarii, gdzie zdobyła doktorat z filozofii, pracowała w Seminarium Nauczycielskim w Grodnie. Jest twórczynią intrygującej teorii nauczania początkowego, wywiedzionej z filozofii personalistycznej.

W 1930 roku napisała rozprawę pod tytułem *Sztuka wychowania*, w której postawiła problem znany tylko w personalizmie chrześcijańskim: „jak scalić wewnętrznego człowieka, jak go uzgodnić z samym sobą, jak zrobić jednym?”⁴⁸.

Z tomistycznej koncepcji człowieka – osoby L. Jeleńska wyprowadziła pogląd, iż w naturze ludzkiej jest „coś wiecznego”, co nie pochodzi z zewnątrz, ale „jest wewnątrz

⁴⁸ L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 19.

nas, w naszej strukturze psychicznej, bez względu na indywidualność”⁴⁹. Obecność czynnika nadprzyrodzonego w naturze ludzkiej sprawia, że jest ona z gruntu dobra i rozumna. Co więcej, jest wspólna wszystkim ludziom. Nie ma ludzi złych i dobrych, a naturalnym dążeniem człowieka rozumnego jest pragnienie dobra moralnego⁵⁰.

Według L. Jeleńskiej ten naturalny stan równowagi wewnętrznej, z którym człowiek przychodzi na świat, ulega zachwianiu wskutek wychowania. Zgubne są dla niego zarówno oddziaływania mające na celu swoiste „urabianie” osobowości i przystosowanie człowieka do życia w określonych warunkach, typowe dla socjologicznych teorii wychowania, jak również izolowanie go od wpływów zewnętrznych i pozostawienie samemu sobie, co cechowało wychowanie indywidualistyczne czy naturalne⁵¹.

Przeciwna wychowaniu w tradycyjnym rozumieniu, L. Jeleńska utożsamiała wychowanie ze sztuką, której celem jest wewnętrzne zharmonizowanie człowieka. Wychowanie jako sztuka musi coś tworzyć. Przyczynia się do powstania człowieka stanowiącego swoiste dzieło sztuki. Rodzi się ono za sprawą artysty – wychowawcy⁵². To metaforyczne ujęcie fenomenu wychowania wyraża optymizm pedagogiczny, typowy dla personalistów. Oznacza przede wszystkim możliwość odkrywania i poznawania natury ludzkiej, czyli osoby w człowieku, bez ingerowania w jej życie i rozwój.

Sztuka wychowania według L. Jeleńskiej to proces prowadzący do ujawnienia natury ludzkiej i jej wewnętrznego scalenia. Przebieg tego procesu, pozornie niezależnego od

⁴⁹ Tamże, s. 21.

⁵⁰ Por. tamże, s. 22, 23.

⁵¹ Por. tamże, s. 26-28.

⁵² Tamże, s. 30.

wychowania, nie jest jednak możliwy bez udziału wychowawcy. O ile bowiem natura ludzka jest wartością samą w sobie, o tyle pozbawienie człowieka wychowania czyni go bezbronny wobec szkodliwych wpływów środowiska i własnych słabości. Zadaniem wychowawcy stojącego u boku wychowanka jest stworzenie w nim tego, czego nie ma, a co mu jest potrzebne do zachowania wewnętrznej równowagi, to jest siły samozachowawczej, organizującej i porządkującej wszelką aktywność ludzką. „Dzieło wychowania, a więc dzieło sztuki to owa siła stworzona w dziecku. [...] Tem większy sukces wychowania – im mocniejszy stworzy się w wychowanku rozpęd samowychowawczy. [...] Dziecko niedoprowadzone do samowychowania, jest dzieckiem niewychowanym”⁵³ – podsumowuje L. Jeleńska.

Siła samowychowawcza tworzy człowieka. Przyczynia się do rozwoju jego indywidualności i ułatwia uczestnictwo w życiu społecznym. „Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie sobą, tem bardziej zatem będzie indywidualny. Im człowiek będzie głębszy, tem bardziej będzie człowiekiem, a więc tem bardziej będzie czuł w sobie przynależność do człowieczeństwa powszechnego, tem bardziej będzie rozumiał siebie jako część całości”⁵⁴.

Pochwała natury ludzkiej i wiara w człowieka odpowiedzialnego za samowychowanie i własne życie znalazła swoje pedagogiczne konsekwencje w sformułowanej przez L. Jeleńską teorii pedagogiki integralnej. Pod tym pojęciem rozumiała ona wychowanie pełnego, kompletnego człowieka.

Pedagogika integralna w dążeniu do wewnętrznego zharmonizowania człowieka – osoby łączy w sobie wpływy zewewnętrzne, środowiskowe i wewnętrzne pochodzące z na-

⁵³ Tamże, s. 32.

⁵⁴ Tamże, s. 33.

tury ludzkiej. Pierwsze z nich mają charakter oddziaływań podświadomych, przejmowanych z najbliższego otoczenia drogą bezwiednego naśladownictwa lub na zasadzie dyfuzji psychicznej, czyli przenikania. Wpływy te kształtują między innymi moralność, estetykę, kulturę osobistą i zainteresowania wychowanków⁵⁵.

Szczególne znaczenie środowiska, to jest oddziaływań podświadomych, w procesie wychowania człowieka polega na przygotowaniu gruntu dla działań celowych, kształtujących świadomość wychowanka. „Jakkolwiek wpływ podświadomy jest chronologicznie pierwszy w wychowaniu, to jednak byłoby szkodliwym nieporozumieniem, gdyby ktoś przypuszczał, że wpływ świadomy rozpoczyna się wówczas, gdy ustaje wpływ podświadomy. Przeciwnie, wpływ podświadomy nigdy nie wygasa, jest czynnikiem stale w życiu działającym”⁵⁶.

Istota wychowania, cementowania człowieka – osoby zawiera się w oddziaływaniu świadomym, a ściślej – we wzajemnym przenikaniu się celowych wpływów wychowawczych i podświadomości. „Wówczas wychowawca wywiera wpływ świadomy, gdy wola jego przekształca się we własną wolę dziecka. Jest to możliwe tylko pod warunkiem, że wychowawca poprzez świadomość dosięgnie podświadomości”⁵⁷.

Rozwiązanie tego niezwykle trudnego, a zarazem subtelnego problemu pedagogiki integralnej, jakim jest bezinwazyjne tworzenie człowieka poprzez oddziaływanie na jego podświadomość, wymaga – zdaniem L. Jeleńskiej – rezygnacji z klasycznych metod wychowania na rzecz środków wspomagających rozwój samowychowania.

⁵⁵ Zob. szerzej: tamże, s. 39-45.

⁵⁶ Tamże, s. 129.

⁵⁷ Tamże, s. 130.

Negowała szkołę tradycyjną, obciążoną nauczaniem werbalnym, z dominującą rolą nauczyciela i szukała szerszego tła dla pedagogiki i dydaktyki. Sięgnęła do źródeł, do etymologii słowa „metoda” (z gr. *methodos* – droga) i tam odnalazła właściwy sens metodyki nauczania. Przyjęła, że metodyka jest sposobem, drogą, którą należy dążyć w nauczaniu, która wyjaśnia prawa rządzące nauczaniem i daje wskazówki praktyczne, ale wcale nie podsuwa gotowych rozwiązań. Sposób nauczania jest uzależniony od istoty i celu nauczania. „Trzeba rozumieć, czym jest nauczanie i po co uczymy, aby pojąć dlaczego tak, a nie inaczej należy uczyć”⁵⁸ – przekonywała L. Jeleńska.

Cel nauczania wiązała z wyposażaniem uczniów w treści, które dają wiedzę i umiejętności, a przy tym – rozwijają. „Nie chodzi wszakże o wyuczenie się na pamięć i na zapas czegoś, co może się przydać, a jest niezrozumiałe i nieprzydatne – pisała. – [...] to rzecz obca złożona w naszej pamięci, ale nie nasza”⁵⁹. „Można posiadać znajomość muzyki, a nie posiadać umiejętności grania. Można znać życie, a nie umieć żyć, nie znać sposobów, metod postępowania z ludźmi”⁶⁰. Interpretując słowa L. Jeleńskiej, można przyjąć, że w nauczaniu chodzi w gruncie rzeczy o nabywanie kompetencji. A „umiejętność to sztuka, wprawa, metoda, którą zdobywa się przez czyn, praktykę. Dzieci dodają i odejmują, bo znalazły właściwą metodę”⁶¹ – konkluduje autorka.

Ludwika Jeleńska stawia na tak zwaną metodę wyświetlającą, która odwołuje się do procesu umysłowego dokonującego się w duszy dziecka, czyli do podświadomości.

⁵⁸ Tamże, *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa–Łódź 1926, s. 15.

⁵⁹ Tamże, s. 23.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, s. 24.

Podświadomość współlistnieje z naturalnym rozwojem dziecka. Jest zasilana przez doświadczenia gromadzone w dzieciństwie, przez przeżycia, zmysły i uczucia dziecka. Kiedy dziecko ma wystarczająco dużo nagromadzonego materiału w podświadomości, jest dostatecznie przygotowane do nauczania, właściwy proces kształcenia nie będzie wtedy niczym innym, jak tylko wyświetleniem własnych myśli dziecka⁶². W związku z tym metoda wyświetlająca istotnie niczego nie objaśnia, nie dowodzi, nie poucza. Jest de facto sposobem na to, jak wywołać to, co tkwi w duszy dziecka, i jak na podstawie podświadomości rozwijać wiedzę i kompetencje społeczne. Ewentualne trudności z jej zastosowaniem mogą wystąpić jedynie wtedy, gdy z różnych powodów bagaż doświadczeń osobistych i przeżyć dziecka jest niewystarczający.

Kolejna zasada – zasada samodzielności w nauczaniu – pozostaje w całkowitej zgodności z metodą wyświetlającą. Zdaniem L. Jeleńskiej, szacunek dla samodzielności dziecka jest w istocie umiejętnością dopomagania naturze, wspierania wysiłku umysłowego ucznia, co w realiach szkolnych nie zawsze znajduje odzwierciedlenie. Kwestią dyskusyjną pozostają tu kompetencje nauczycieli, a nade wszystko – nieumiejętność panowania nad sobą i niecierpliwość. Ludwika Jeleńska twierdzi otwarcie, że nie może być mowy o samodzielnej pracy dzieci z niecierpliwym nauczycielem. „Przy niecierpliwym nauczycielu dzieci przestają pracować nad przedmiotem zagadnienia, a całą ich uwagę pochłania wynalezienie odpowiedzi zadowolającej nauczyciela. Dzieci nie myślą, a raczej przypominają sobie, jaka powinna być odpowiedź na pytanie”⁶³ – podsumowuje autorka.

⁶² Zob. szerzej: tamże, s. 27-29.

⁶³ Tamże, s. 37.

Zaprzeczeniem zasady samodzielności są nie tylko pozory samodzielności uczniowskiej. Ludwika Jeleńska wymienia też inne, zgubne następstwa odmawiania dzieciom prawa do samodzielności w nauczaniu. Pisze o tak zwanym sokratyzowaniu, czyli metodzie nauczania, która polega na zasypywaniu dzieci pytaniami, zmuszając je do odpowiedzi. W ten sposób „wydobywa się z uczniów opisy, określenia, a nawet wnioski w formie odpowiedzi na pytania”⁶⁴ – wyjaśnia L. Jeleńska. Jej zdaniem, tego rodzaju postępowanie jest niewskazane przede wszystkim dlatego, że zmusza dzieci do przedwczesnych, niedojrzałych sądów, a w rezultacie – zwalnia je z myślenia i hamuje inwencję dziecięcą. „Źle jest, gdy nauczyciel mówi, a dziecko tylko słucha, źle jest również, gdy nauczyciel pyta, a dziecko tylko odpowiada, bo w jednym i drugim przypadku dziecko nie mówi. Odpowiadać to nie mówić. Gdy dziecko mówi samo, używa formy właściwej sposobowi jego myślenia, nie będzie to forma prawidłowego rozumowania, niemniej jednak rozumna. Dziecko rozumie samo siebie i wyraża. Słowa mają prawdziwe znaczenie wyrazu, ekspresji, wyrażają jego stan psychiczny”⁶⁵ – konkluduje autorka.

Z samodzielnością w nauczaniu łączy się też ryzyko błędzenia w dochodzeniu do wiedzy, a prawo do błędu jest naturalnym przywilejem ucznia. „W klasie, w której uczniowie wystrzegają się świadomie błędnych odpowiedzi, nie ma samodzielnej myśli, bo uwagę absorbuje zagadnienie nie jak jest naprawdę, ale jak trzeba odpowiedzieć”⁶⁶. „Dla inteligentnego nauczyciela trudność, jaką ma uczeń w zrozumieniu, błąd, jaki popełnia, jest przede

⁶⁴ Tamże, s. 39.

⁶⁵ Tamże, s. 40.

⁶⁶ Tamże, s. 37.

wszystkim interesującym, a nie irytującym⁶⁷. [...] Błędy uczniów mają znaczenie kształcące przede wszystkim dla nauczyciela, dają możliwość wnikięcej w umysłowość dzieci i we własną pracę⁶⁸ – przekonuje L. Jeleńska.

Samodzielność w poznawaniu nie jest jednak możliwa bez zmysłowego oglądu rzeczy. Jak pisze badaczka, „Jeśli chcemy, żeby uczeń samodzielnie myślał, to nie możemy mu dawać naszych słów, nie możemy mu mówić o rzeczy, ale musimy mu dać rzecz samą, pozwolić mu wejść w kontakt bezpośredni z przedmiotem poznania, a więc stwierdzamy konieczność poglądu⁶⁹. Niemniej „uzmysłowienie nauczania nigdy nie może mieć na celu zastąpienia poznania umysłowego przez zmysłowe⁷⁰ – wyjaśnia dalej. „W praktykowaniu zasady pogładowości nauczyciel winien pamiętać, że pokazać – to nie wytłumaczyć, że zapamiętać rzecz widzianą – to nie jest zrozumieć. Pogląd, czyli bezpośrednie zetknięcie się z przedmiotem, nie jest celem, lecz środkiem w nauczaniu, ma doprowadzić do poznania przedmiotu, do zrozumienia⁷¹.”

Romuald Grzybowski, ceniony współcześnie historyk wychowania, w jednym ze swoich nowszych opracowań postawił dość zaskakujące, aczkolwiek zasadne pytanie: czy dziedzictwo edukacyjne przeszłości to balast, czy skarbnica wzorów? Rozważania na temat istoty dziedzictwa edukacyjnego skoncentrował zasadniczo wokół problematyki „przełomów” w edukacji, które stając się wyraźną cezurą pomiędzy „wczoraj” a „jutro”, stawiają pod znakiem zapytania przydatność urzeczywistnianych dotąd

⁶⁷ Tamże, s. 38.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże, s. 50.

⁷¹ Tamże.

wartości i norm, użyteczność realizowanych programów, znaczenie przyjętych celów i treści kształcenia oraz wychowania, a także sensowność stosowanych metod w procesie ich urzeczywistniania⁷².

Jak łatwo zauważyć, nie tylko sytuacje przełomu rodzą pokusę całkowitego zerwania z przeszłością, z edukacyjnym dorobkiem minionych pokoleń. Twórcy nowych koncepcji pedagogicznych zdają się nie dostrzegać, że edukacja, zwracając się ku przeszłości, jest jednocześnie głęboko zakorzeniona w dotychczasowym dorobku kulturowym i edukacyjnym społeczeństwa. Zerwanie tej ciągłości rodzi wiele niebezpieczeństw, czego przykładem może być na przykład pedagogika nacjonalistyczna. Dawne rozwiązania edukacyjne i badania teoretyczne, jak zauważa R. Grzybowski, „pobudzają do ponowienia pytań o znaczenie dorobku przeszłości w procesie projektowania rozwiązań dla przyszłości, o rolę, jaką może odegrać przeszłość w kreowaniu «nowego wychowania», określanego niekiedy mianem «wychowania na miarę naszych czasów», zmierzającego do wychowania «nowego człowieka»”⁷³.

Na podstawie osiągnięć polskiej pedologii wskazówki te wydają się ze wszech miar czytelne. Wiedza o dziecku, będąca rezultatem wielu żmudnych badań i analiz, stawiania pytań i formułowania hipotez, ma nadal fundamentalne znaczenie w procesie edukacji, choć rozwinęły się metody poznania dziecka. W edukacji małego dziecka, która, jak przekonują również współcześni pedagodzy i psycholodzy, pozostawia wyraźny ślad mentalny i osobowościowy, pierwszoplanowe znaczenia ma (a przynajmniej powinna

⁷² R. Grzybowski, *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wzorów?*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2011, s. 23.

⁷³ Tamże.

mieć) zasada respektowania indywidualności dziecka, zasada samodzielności w dochodzeniu do wiedzy, twórczego działania i autokreacji. O tym, że postulaty te nie straciły na ważności, a wręcz zyskują na znaczeniu, przekonuje chociażby lektura najnowszej książki Doroty Klus-Stańskiej (*Anty*)*edukacja wczesnoszkolna*⁷⁴, która tworzy nową przestrzeń do dyskusji nad realizacją wczesnej edukacji. Warto, by w debacie nad sensem i wyzwaniem, jakie przed edukacją stawia współczesność, znalazło się również miejsce na refleksję historyczno-pedagogiczną, a więc na to, „co jeszcze żyje, co jeszcze nami kieruje, z czego wyrastamy, nieraz w ciężkiej walce i twórczym wysiłku”⁷⁵.

Bibliografia

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Dawid J.W., *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Warszawa 1911.
- Dawid J.W., *Inteligencja, wola, zdolność do pracy*, wstęp T. Tomaszewski, Warszawa 1966.
- Dawid J.W., *Nauka o rzeczach*, Warszawa 1960.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1948.
- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 2000.
- Grzybowski R., *Dziedzictwo edukacyjne przeszłości: balast czy skarbnica wzorów?*, [w:] *Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2011.
- Jeleńska L., *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa–Łódź 1926.
- Jeleńska L., *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930.
- Klus-Stańska D., (*Anty*)*pedagogika wczesnoszkolna*, Kraków 2014.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1994.
- Króliński K., *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Poznań 1935.
- ⁷⁴ D. Klus-Stańska, (*Anty*)*pedagogika wczesnoszkolna*, Kraków 2014.
- ⁷⁵ Cyt. za: R. Grzybowski, *Dziedzictwo edukacyjne...*, s. 33.

- Kurdybacha Ł., *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1967.
- Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002.
- Okoń W., *Dawid*, Warszawa 1980.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987.
- Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008.
- Poznański K., *Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w zaborze rosyjskim*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Tradycje. Współczesność. Przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Bydgoszcz 1994.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1958.
- Rowid H., *Psychologia pedagogiczna*, Kraków 1928.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 3: *Mysł pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, Kielce 1998.
- Sztobryn S., *Nowe Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. 3, Warszawa 2004.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.

Mirosława Nyczaj-Drag

Uniwersytet Zielonogórski

Jakość dziecka w rodzinie z klasy średniej

W swoim tekście zaprezentuję obraz współczesnej rodziny z klasy średniej, koncentrując się na jej cechach dystynktywnych. Szczególne miejsce w artykule poświęcam dziecku rodziców z klasy średniej. Szkic do obrazu współczesnego dziecka z klasy średniej, sporządzony z perspektywy przemian społeczno-kulturowych, łączy w sobie jego charakterystykę w roli członka rodziny oraz ucznia i kolegi w szkole. W tekście wskazuję także na sprzężenie wychowania współczesnego dziecka z takimi problemami, jak na przykład profesjonalizacja i medializacja dzieciństwa, proces odkotwiczania czy indywidualizacja.

Rodzina z klasy średniej – cechy dystynktywne

Zdaniem niektórych socjologów¹, klasa średnia, mimo iż w polskich warunkach ciągle nie do końca ukształtowana, wytworzyła własny model życia rodzinnego, odrębny od modeli tradycyjnych². Składa się nań cały kompleks dystynktywnych cech. W związku z demokratyzacją

¹ A. Wachowiak, J. Frątczak, *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszcza, Poznań 2001, s. 105.

² Np. B. Łaciak jest zdania, że w klasie średniej dominuje model małżeństwa tradycyjnego, bardziej niż w przypadku elity kwalifikacji, por. B. Łaciak, *Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna postu z karnawalem*, Warszawa 2007, s. 344.

życia rodzinnego nastąpiła, po pierwsze, zmiana pozycji dziecka w rodzinie wyrażająca się w jego nowych rolach domowo-rodzinnych, zmienionych relacjach z rodzicami, a przede wszystkim w innym niż dotychczas miejscu zajmowanym w hierarchii wartości rodzinnych (dziecko znajduje się na czele tej hierarchii), po drugie, zmiana w pojmowaniu rodzicielstwa, które traktuje się dziś jako szczęście osobiste, wartość z wyboru, sposób na samorealizację, a nie jak dawniej – jako ciężar i obowiązek. Jest to efekt między innymi późniejszego wieku zawierania małżeństw (jako kolejnej z cech przedstawicieli klas średnich) oraz traktowania dziecka jako bezwzględnej, autotelicznej wartości³.

Jak pisze T. Szlendak, „pracami domowymi, w tym opieką nad małym dzieckiem, często zajmują się w domach klasy średniej osoby do tej pracy najmowane, dlatego środowisko socjalizacyjne dzieci nie sprowadza się w tej kategorii społecznej do matki i babci. Często w wychowanie angażuje się ojciec oraz wynajęta opiekunka. Dzieci przychodzą na świat później niż w klasie robotniczej, ponieważ nie ma tu niemal żadnego związku między małżeństwem a usamodzielnieniem się. Podjęcie pracy zawodowej w klasie średniej nie musi wiązać się, i najczęściej nie wiąże, z założeniem własnej rodziny. Ta zakładana jest stosunkowo późno, w efekcie czego rodzi się tutaj mniej dzieci niż w klasie robotniczej”⁴. Jakkolwiek by patrzeć, są to formy indywidualizacji, typowe dla przedstawicieli klasy średniej, które na tyle istotnie zmieniły warunki dorastania w rodzinie, że Martin Kohli mówi o „destandary-

³ A. Wachowiak, J. Frątczak, dz. cyt.

⁴ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010, s. 209.

zacji w prywatnym obszarze partnerstwa i rodzicielstwa”⁵. Innymi cechami dystynktywnymi rodziców polskiej klasy średniej są: inwestowanie w siebie i dzieci, liberalizacja relacji wychowawczych jako konsekwencja tradycji liberalnej z jej entuzjastyczną akceptacją wszystkiego, co nowoczesne, z tytułu specyfiki aktywności zawodowej, nieporównywalnie większe niż w innych grupach społeczno-zawodowych, obciążenie czasowe⁶ oraz wzrastająca intensywność życia⁷.

Rodziny z klasy średniej, w odróżnieniu od rodzin robotniczych, które są zamknięte w świecie krewnych i najbliższych, są otwarte, czego przejawem są znacznie częstsze kontakty ze światem zewnętrznym, urządzenie imprez towarzyskich, na które zapraszane są osoby spoza kręgu rodzinnego. Przedstawiciele klasy średniej starają się wolny czas, którego mają niewiele, spędzać z dziećmi. Wypoczynek jest najczęściej aktywny; uprawiają sporty, wyjeżdżają w atrakcyjne turystycznie miejsca, odwiedzają instytucje kultury⁸. Zapracowani rodzice, coraz krócej obecni w domu (wydłużający się czas pracy, kawałki etatów, niestandardowe godziny pracy – prowadzą do tego, że rodzic praktycznie jest nieobecny w domu), brak czasu rekompensują dzieciom większą intensywnością kontaktów⁹. Wydłuża się w związku z tym dzienny czas pobytu dziecka poza domem, w szkole, pod opieką dziadków, niani, są-

⁵ K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 258.

⁶ H. Domański, *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002, s. 107; Ż. Leszkowicz-Baczyńska, *Rodzina w klasie średniej w zmieniającej się rzeczywistości (na przykładzie kategorii przedsiębiorców)*, [w:] *Współczesne rodziny polskie...*, s. 121.

⁷ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005, s. 52.

⁸ T. Szlendak, dz. cyt., s. 208-209.

⁹ T.H. Eriksen, *Tyrania chwili*, tłum. G. Sokół, Warszawa 2003, s. 181.

siadów, poszerza się także zakres pozaszkolnej, profesjonalnej i instytucjonalnej opieki nad dzieckiem. Chociaż rodzice z klasy średniej dbają o dom czy mieszkanie, tę dbałość charakteryzują jednak zupełnie inne praktyki niż w przypadku klasy robotniczej. Dom nie jest centrum życia rodziny, ponieważ jej członkowie zdecydowaną większość dnia przebywają w przestrzeniach publicznych, w szkole, w pracy, na kursach, wyjazdach biznesowych. Przestrzeń domowa traci zatem „sakralny” charakter i często staje się komfortową sypialnią czy hotelem. Co szczególnie ważne dla przedstawicieli klasy średniej, dom, jako symbol statusu, musi być położony w „dobrej” dzielnicy lub na „dobrej” ulicy; musi mieć „dobry adres”¹⁰.

W dzisiejszym świecie systematycznie wzrasta liczba „sektorów” życia, zorganizowanych i kontrolujących segmentów codzienności (poza rodziną), które stają się dla dziecka z klasy średniej obowiązkowe i mają na nie znaczący wpływ. Wolne od lekcji popołudnie wypełnia mu aktywność specjalnie dla niego zaplanowana. W związku z tym mówi się o „socjalizacji zmienionej instytucjonalnie”, o dorastaniu nowoczesnych dzieci w „przestrzeni wyspowej”, „pokawałkowanej”, o „wielopostaciowości form życia dziecięcego”, to jest o często niepowiązanych ze sobą kontekstach, w których sytuuje się życie współczesnego dziecka¹¹. We współczesnym dyskursie naukowym i publicznym często pojawia się motyw fałszywej i pozornej bliskości członków rodziny. Dawniej brak lub nieobecność rodzica identyfikowano jako przyczynę niepowodzeń so-

¹⁰ T. Szlendak, dz. cyt., s. 209.

¹¹ Por. I. Köpp, W. Lippitz, *„Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe”*. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2003, s. 132; O. Speck, dz. cyt., s. 83.

cializacyjnych. Dzisiaj już fizyczna współobecność niczego nie gwarantuje. Liczy się bardziej jakość współobecności w rodzinie, jej intensywność¹². Także miłość rodzicielska przestaje istnieć jako coś, co się spotyka czy spada na ludzi. Dziś miłość i bliskość są coraz częściej poszukiwane i tworzone¹³. Analiza relacji w rodzinie klasy średniej prowadzi nas do przywołania kategorii „odkotwiczania”, czyli rozpadu więzi między rodzicami a dziećmi. Za jedną z ważniejszych przyczyn tego procesu należy uznać medializację życia dziecka. Jak zauważa N. Postman, przygnębiające jest, „że struktura i autorytet rodziny zostały poważnie osłabione z powodu utraty kontroli przez rodziców nad informacją docierającą do dzieci. Margaret Mead nazwała telewizję drugim rodzicem, mając na myśli, że nasze dzieci spędzają więcej czasu przed telewizorem niż ze swoim ojcem”¹⁴. Należy zatem zgodzić się ze stwierdzeniem, że matka i ojciec są jednymi z wielu rodziców obok, a często za – telewizją, gramami komputerowymi czy Internetem. Trzeba także zgodzić się z N. Postmanem co do tego, że media osłabiły rolę rodziców w kształtowaniu przekonań, świata wartości i wrażliwości młodych ludzi. W nowoczesnym społeczeństwie na skutek wszechogarniającego wpływu mediów wielu rodziców przestało ufać swoim zdolnościom wychowawczym. Coraz częściej, o czym wspominam w innym miejscu tej pracy, korzystają z usług różnego rodzaju doradców, między innymi psychologów, psychiatrów pedagogów, terapeutów, nauczycieli, zakła-

¹² M. Jacyno, *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczerowania*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 159.

¹³ N. Luhmann, *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, tłum. J. Łoziński, Warszawa 2003.

¹⁴ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąc, Warszawa 2001, s. 139.

dając, że specjaliści lepiej wiedzą, co jest dla ich dziecka najlepsze. Mirosława Marody i Anna Giza-Poleszczuk ze szczególną siłą akcentują to, iż całą wiedzę oraz kompetencję niezbędną do wychowania dzieci zawłaszczają dziś „profesjonaliści”, rodzicom pozostawiając jedynie poczucie winy¹⁵. Z jednej strony, współcześni rodzice klasy średniej w kwestiach wychowania dzieci korzystają z usług specjalistów, z drugiej, sami poszukują wiadomości na ten temat. Zdaniem M. Jacyno, „rodzicielstwo stało się dziś kwestią wiedzy i edukacji. Przez porady dotyczące wychowania dzieci racjonalizujące troskę, opiekę i miłość zracjonalizowane i urefleksyjnione zostaje to, co było wcześniej dane i oczywiste, należało do sfery tradycji, spontanicznych reakcji, intuicji czy też wynikało z samej natury relacji”¹⁶. Tak więc współczesne bycie rodzicem „zakłada konieczność kształcenia się, zdobywania wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, medycyny i dietetyki, ostatnio także uczestniczenie w kursach i warsztatach po to, by tworzyć, odtwarzać i poprawiać jakość troski, autentyczności, równości, bliskości i miłości”¹⁷. W związku z tym zasadnie mówi się dziś o profesjonalizacji ról rodzicielskich. Programy telewizyjne, reklamy i księgarnie przepełnione są ofertami edukacyjnymi dla rodziców, którzy chcą poprawić swoje relacje z dziećmi. Dla nich też organizowane są specjalne warsztaty i kursy.

Wychowanie dzieci w rodzinach klasy średniej sprzężone jest współcześnie z wieloma problemami. Mowa o pluralizmie form rodzinnych lub formach rodzinopodobnych, o zawodowej mobilności rodziców i związanym

¹⁵ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 212.

¹⁶ M. Jacyno, dz. cyt., s. 160-161.

¹⁷ Tamże.

z nią niszczeniem tradycji środowiska wychowawczego oraz wymuszonymi większymi obciążeniami i kompetencjami społecznymi dziecka, o wyobcowaniu i wymykaniu się spod kontroli dorosłych doświadczeń dziecka związanych z korzystaniem z mediów, o liberalizmie w wychowaniu, o wzrastającym hedonizmie, egoizmie i indywidualizmie rodziców, o ich częstej bezsilności wychowawczej, o narzucanej dziecku samodzielności, przymusie wyboru i podejmowania decyzji¹⁸. W stosunkach pomiędzy rodzicami a dziećmi coraz bardziej widoczne stają się samotność i chaos, które dominują też w prognozach na przyszłość¹⁹. Badania A. Wachowiak i J. Frątczak, dotyczące stylów życia małżeńsko-rodzinnego klasy średniej, wskazują na znaczące różnice w stosunku do modeli przyjętych przez klasę niższą. Osoby o wyższym statusie częściej żyją w związkach egalitarnych, charakteryzujących się podziałem obowiązków w większym stopniu zgodnym z umiejętnościami partnerów niż tradycją, która żonie i mężowi z góry przypisuje pewne rodzaje czynności. Współpracują w takich dziedzinach życia, jak podejmowanie decyzji dotyczących rodziny, podział obowiązków związanych z wychowaniem dzieci czy wykonywanie prac domowych. Wspólnie planują rodzinny budżet, robią zakupy, zajmują się dziećmi. Współcześni rodzice klasy średniej prezentują raczej biopolarne modele męża i żony, manifestując ich nakładanie się i przenikanie, a także małżeńską wymiennosc²⁰.

Jeśli chodzi o kwestię wartości rodziny, to badania A. Wachowiak i J. Frątczak pokazują, że przedstawiciele klasy

¹⁸ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 103.

¹⁹ Por. O. Speck, dz. cyt., s. 101-103; U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 180-181.

²⁰ A. Wachowiak, J. Frątczak, dz. cyt.

średniej uważają rodzinę za najważniejszą małą strukturę społeczną, dającą oparcie materialne, emocjonalne i przestrzenne wszystkim jej członkom. Największą wagę przywiązują do uczuciowych, materialnych i pozycjonalno-statusowych aspektów życia rodzinnego. W porównaniu z innymi typami polskich rodzin, rodziny klasy średniej w znacznie większym stopniu doceniają wartości materialne, konsumpcyjne i prestiżowe²¹. Z uwagi na niekwestionowaną wartość dziecka, o czym była wcześniej mowa, rodziny z klasy średniej są bazą przygotowującą młode pokolenie do samodzielnego życia – pomagają dzieciom zdobyć wykształcenie, wspierają ich rozwój indywidualny, uzdolnienia, potrzeby i zainteresowania²².

Przedstawiciele klasy średniej opowiadają się za dwoma modelami rodziny. Pierwszy z nich to tak zwany model rodziny zamkniętej, pilnie strzegącej swoich tajemnic, zwłaszcza ekonomicznych i konsumpcyjnych. Drugi, określany mianem rodziny otwartej, epatuje swym bogactwem i konsumpcjonizmem, żyje na pokaz. Zdaniem autorek, nie sposób dziś mówić o ukształtowanym modelu rodziny z klasy średniej, a to dlatego, że polska klasa średnia wciąż się konstituuje. Konformizm i rozwój, kolektywizm i indywidualizm, ekspansywność i defensywność, liberalizm i konserwatyzm, elementy rodziny otwartej i zamkniętej, autorytarnej i demokratycznej to jedynie niektóre z cech charakteryzujących rodzinę klasy średniej²³.

²¹ Tamże.

²² A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005, s. 24.

²³ A. Wachowiak, J. Frątczak, dz. cyt.

Wzorzec dziecka z klasy średniej

Na wzorzec dziecka z klasy średniej w opinii przedstawicieli tej klasy składają się przede wszystkim takie cechy, jak: dążenie do osiągnięcia czegoś w życiu, właściwe ocenianie siebie i otoczenia, umiejętność współżycia z innymi, odpowiedzialność, uczciwość, dobre wychowanie, opanowanie i umiejętność kierowania sobą²⁴. Zdaniem J. Frątczak, dziecko-przedstawiciel klasy średniej jest najczęściej poważnie myślące i odpowiedzialne, starające się zająć prestiżowe miejsce w społeczeństwie, w ramach treningu posłuszeństwa i dobrych ocen w szkole w sposób odpowiedzialny realizujące cele zgodne z oczekiwaniami rodziców, jednocześnie dające satysfakcję jemu samemu. W przekonaniu rodziców sukces życiowy dziecka nie jest rezultatem respektowania zasad posłuszeństwa i stosowanych nagród, ale konsekwencją ćwiczenia samodzielności intelektualnej oraz samodzielności wyborów i ocen. Przez rodziców z klasy średniej wysoko cenione są także cechy dotyczące współżycia społecznego, takie jak umiejętność współdziałania z innymi dziećmi i liczenie się z drugą osobą. Jak wynika z badań A. Wachowiak i J. Frątczak, dzieci rodziców z klasy średniej częściej biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących rodziny, w dużym stopniu mogą decydować o sobie samych, mają też wyższe, w porównaniu z klasami niższymi, aspiracje w zakresie kształcenia i bardziej ambitne plany kariery zawodowej²⁵. Co ważne, wyniki omawianych badań pokazują, że wzorzec dziecka z klasy średniej zawiera różne cechy, będące ze sobą do

²⁴ J. Frątczak, *Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej*, [w:] *Współczesne problemy socjologii rodziny*, red. A. Wachowiak, Poznań 2001, s. 136.

²⁵ A. Wachowiak, J. Frątczak, dz. cyt., s. 107.

pewnego stopnia w sprzeczności. Są w nim elementy prospołeczne, indywidualistyczne, kolektywistyczne, zachowawcze, przedsiębiorcze, ekspansywne, defensywne oraz przystosowawcze. Należy założyć, że w miarę konsolidacji i wyłaniania się trwałych segmentów klasy średniej wzorzec ten ulegnie krystalizacji. „Może on nabrać cech ekspansywnego indywidualizmu i egoizmu, który pozwoli dziecku z klasy średniej na osiągnięcie życiowego sukcesu i wysokiej pozycji społecznej. Górze mogą też wziąć cechy prospołeczne, które pozwolą na skonstruowanie modelu humanistycznego”²⁶.

Z badań przeprowadzonych przez B. Smolińską-Theiss²⁷ wynika, że bardzo ważnym elementem biografii dzieci z klasy średniej są nauka i szkoła. Dzieci z tej grupy społecznej wiele czasu przeznaczają na naukę, znajdując w niej zadowolenie i satysfakcję, dobrze czują się w szkole, a siebie postrzegają jako osoby, którym powodzi się w nauce. Wyraźnie orientują się na dalsze kształcenie i planują swoją edukację z widocznym determinizmem i racjonalizacją wyborów²⁸. Starannie przygotowują się do studiów, traktując je jako oczywistość. Barbara Smolińska-Theiss podkreśla, że wybierane przez dzieci z klasy średniej kierunki studiów mają swoją specyfikę. Dużą rangę przyznają sztuce, językom obcym, polityce i literaturze. Są to wybory charakterystyczne dla grup dostatnych, które nie muszą zabiegać o awans społeczny i podstawowe dobra. Należy dodać, że większość młodych ludzi z klasy średniej konsultuje swoje wybory z rodzicami, a rodzice nie naruszają

²⁶ Tamże, s. 111-112.

²⁷ B. Smolińska-Theiss, *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Cze-repaniak-Walczak, Gdańsk 2008, s. 440.

²⁸ Osoby w chwili badania miały osiemnaście lat.

ich autonomii w tym względzie²⁹. Zdaniem przywołanej autorki, „dzieci klasy średniej są silnie związane ze swoją rodziną. Mają poczucie wsparcia ze strony rodziców. Liczą na ich pomoc w przyszłości, korzystają z niej codziennie i traktują to jako oczywistość. Jednocześnie bardzo mocno akcentują własną autonomię. Unikają zawodów, które wykonują ich rodzice. Bardzo mocno podkreślają, że chcą osiągnąć więcej niż ich ojcowie i matki. Pod takim stwierdzeniem kryje się często wizja innego życia, w większym stopniu nacechowanego wygodą i dostatkiem”³⁰. Barbara Smolińska-Theiss dowodzi również, że dzieci klasy średniej sukcesy kojarzą przede wszystkim z własnym wysiłkiem, dlatego skłonne są je zawdzięczać przede wszystkim sobie. Zewnętrzne, społeczne, polityczne i gospodarcze przeszkody traktują drugoplanowo. Uważają, że potrafią je pokonać dzięki kompetencjom i pracy. W kontaktach społecznych wybierają towarzystwo osób o tym samym statusie społecznym. W podsumowaniu swoich badań B. Smolińska-Theiss stwierdza, że dzieci klasy średniej to osoby żyjące w dostatnich warunkach, mające dobre kontakty z rodzicami, odnoszące sukcesy w szkole, starannie planujące swoją drogę edukacyjną, podejmujące wiele dodatkowych działań w celu realizacji planów, korzystające z pomocy rodziny przy jednoczesnym zachowaniu autonomii i sprawstwa. „Ta nowa grupa dzieci klasy średniej traktuje edukację i zawód jako wybór, jako możliwość znalezienia dla siebie drogi życiowej. Są racjonalni i ambitni, polegają głównie na sobie, są gotowi przyjmować różne wyzwania, które pojawiają się przed nimi. Elastyczni i pozornie otwarci, a jednocześnie stroniący od życia społecznego, skoncentrowani na sobie. Poszukują dla siebie takich dróg edukacyjnych i zawodowych, które potwierdzą ich wysoką pozycję

²⁹ Tamże, s. 436-438.

³⁰ Tamże.

społeczną, a jednocześnie dadzą niezależność i stabilizację. Cenią przede wszystkim własne kompetencje i te wybory, które pozwalają im żyć według własnych planów³¹.

Na uwagę zasługują także wyniki moich badań³², pozwalają bowiem uzupełnić zaprezentowany powyżej obraz dziecka klasy średniej oraz sformułować pewne konkluzje. Wyraźnie zarysowanymi cechami dzieci-uczniów polskiej klasy średniej są wysoka motywacja do nauki i pozostające z nią w związku znaczne osiągnięcia szkolne. Z materiału badawczego wynika jednoznacznie, że dzieci tej grupy społecznej mają większe możliwości intelektualne w porównaniu z innymi, mogą też częściej niż inne liczyć na pomoc ze strony rodziców. Są ambitne, pracowite, nastawione na osiąganie sukcesów i rywalizację. Mają wiele różnorodnych zainteresowań, posiadają bogatą wiedzę, często specjalistyczną, przewyższając niekiedy w tym względzie nauczyciela. Dzięki zainteresowaniu i zaangażowaniu rodziców są doskonale wyposażone w niezbędne pomoce, przygotowane do lekcji, bardzo aktywne, chętne i gotowe do pracy. Dzieci klasy średniej postrzegane są jako

³¹ Tamże, s. 441.

³² W związku z coraz powszechniejszym zjawiskiem powstawania w szkołach klas skupiających dzieci z tzw. „dobrych domów”, dzieci rodziców wykształconych i majątnych, starannie dobierających szkołę oraz nauczyciela, podjęłam próbę poznania opinii nauczycieli na temat tych dzieci w zakresie ich stosunku do nauki, kolegów, nauczyciela i innych dorosłych pracowników szkoły oraz współpracy z ich rodzicami. W tym celu przeprowadziłam rozmowę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań z 15 celowo dobranymi nauczycielkami klas I, II i III szkół podstawowych. Były to osoby, do których klas rodzice najchętniej i najliczniej zapisywali swoje dzieci (często na długo przed rozpoczęciem przez dziecko nauki w klasie I). Klasy wybranych nauczycielek w chwili badania wymieniane były jako najlepsze w szkole, a w ich skład wchodziły, tak jak wspomniałam, w większości dzieci rodziców z klasy średniej, tj. osób z wyższym i średnim wykształceniem, dobrze sytuowanych; dzieci prawników, lekarzy, nauczycieli, inżynierów, pracowników administracyjnych, właścicieli prywatnych firm.

dobrzy koledzy, jako skłonne do pomocy i współpracy, chętne do przewodzenia grupie i narzucania własnego zdania. Preferują towarzystwo kolegów o podobnych zainteresowaniach i możliwościach finansowych. Ogólnie są śmiałe w wyrażaniu własnego zdania i zadawaniu pytań, pewne siebie i kulturalne³³. Warto w tym miejscu dodać, że dzieci klasy średniej sprawiają wiele problemów wychowawczych. Najbardziej kłopotliwe, wymagające specjalnej pracy pedagogicznej są takie zachowania, jak: lekceważący stosunek do innych związany z zawyżoną, często nieadekwatną samooceną oraz brak dyscyplinowania na lekcjach. Dzieci klasy średniej są bardzo wymagające. Nieustannie oczekują nowych, ciekawych zadań, wyrafinowanych pomysłów, niejednokrotnie wymuszając to na nauczycielu, za każde wykonane zadanie domagają się oceny. Stale chcą być na pierwszym planie, zauważane, chwalone, pozytywnie oceniane. Dodatkowo, co warto podkreślić, dzieci tej grupy, są mało samodzielne w czynnościach samoobsługowych³⁴.

Podsumowanie

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na to, że współczesne dziecko, również w klasach uprzywilejowanych, coraz wcześniej i szybciej dorósłaje. Do niedawna przyjmowanie przez dziecko roli dorosłego cechowało głównie środowiska zaniedbane i patologiczne. Dzisiejsze dzieci znacznie wcześniej wchodzą w świat dorosłych

³³ M. Nyczaj-Draż, „Czują oddech rodziców na plecach”, czyli o dzieciach rodziców z klasy średniej z perspektywy nauczyciela, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007.

³⁴ Taż, *Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007, s. 201.

(głównie za sprawą wszechobecności mediów)³⁵. Proces zacierania granicy i dystansu między dorosłością i dzieciństwem daje się zauważyć przede wszystkim w zmienionej ofercie konsumenckiej, której adresatem jest dziecko. Oferowane przez rynek zabawki, rozrywki, moda dziecięca, ale także konieczność intensywnej edukacji – to nowe zjawiska świadczące o upodabnianiu się świata dziecka do świata dorosłych. Brak czasu, stres i rywalizacja stają się dziś także udziałem dzieciństwa³⁶. Dzisiejsze dzieci zaczynają żyć pod presją czasu i różnych obowiązków. Kłopot polega na tym, że usytuowanie ich w wielu kontekstach instytucjonalnej socjalizacji, choć zdaje się wymogiem współczesności, może okazać się trudnym wyzwaniem, któremu nie zawsze będą potrafiły sprostać.

Ogólnie rzecz ujmując, co podkreśla J.S. Coleman, współczesna rodzina socjalizuje „od siebie do społeczeństwa”³⁷, ponieważ nie potrafi już wystarczająco przygotować młodych ludzi do życia w społeczeństwie i nie zapewnia im satysfakcjonującej przestrzeni identyfikacyjnej. Socjalizacja przenosi się do innych agend – głównie do instytucji i grup rówieśniczych. Tradycyjne grupy odpowiedzialne za przebieg procesu socjalizacji, w tym szczególnie rodzina, przekazują tylko część wiedzy i umiejętności niezbędnych do życia w społeczeństwie³⁸. Ze względu na słabość i bezradność wychowania związane z kryzysem rodziny, J.S. Coleman proponuje celowe skonstruowanie instytucji, które służyłyby zmaksymalizowaniu społecznej wartości dziecka. Dodaje, iż nie tylko rodzicom, ale także państwu winno zależeć na

³⁵ A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009, s. 116.

³⁶ Por. M. Jacyno, dz. cyt., s. 167; N. Walter, *Żywe lalki. Powrót seksizmu*, Warszawa 2012.

³⁷ H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 130.

³⁸ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

takich kompetencjach przyszłych dorosłych, które będą niezbędne w społeczeństwie jutra³⁹. Dookreślając własne stanowisko w tej materii, sędzę, że warto byłoby rozwinąć koncepcję J.S. Colemana i poddać egzemplifikacji.

Bibliografia

Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieřła, Warszawa 2002.

Eriksen T.H., *Tyrania chwili*, tłum. G. Sokół, Warszawa 2003.

Frątczak J., *Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej*, [w:] *Współczesne problemy socjologii rodziny*, red. A. Wachowiak, Poznań 2001.

Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009.

Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzięży*, Kraków 1996.

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

Jacyno M., *Medykalizacja dzieciństwa i możliwość jego powtórnego zaczarowania*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.

Köpp I., Lippitz W., „*Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski, Łódź 2003.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005.

Lippitz W., Heike F., *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.

Luhmann N., *Semantyka miłości. O kodowaniu intymności*, tłum. J. Łoziński, Warszawa 2003.

Łaciak B., *Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna*

³⁹ Tamże.

postu z karnawalem, Warszawa 2007.

Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

Nyczaj-Draż M., „Czuję oddech rodziców na plecach”, czyli o dzieciach rodziców z klasy średniej z perspektywy nauczyciela, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007.

Nyczaj-Draż M., *Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007.

Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.

Postman N., *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąc, Warszawa 2001.

Smolińska-Theiss B., *Lepiej urodzeni – lepiej kształceni*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Cze-repaniak-Walczak, Gdańsk 2008.

Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.

Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.

Wachowiak A., Frątczak J., *Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich*, [w:] *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2001.

Walter N., *Żywe lalki. Powrót seksizmu*, Warszawa 2012.

Sukces życiowy dzieci w opinii ich matek

Przemiany zachodzące we współczesnym świecie narzucają nieustanną potrzebę zastanawiania się nad tym, kim jesteśmy, kim się stajemy, a raczej – kim stają się nasi wychowankowie na skutek podejmowanych przez nas działań wychowawczych. Płynność rzeczywistości, nasilające się procesy globalizacji prowadzą do różnicowania, hybrydyzacji oraz nietrwałości współczesnej tożsamości¹. W społeczeństwie rynkowym, w którym ludzie permanentnie rywalizują ze sobą, sukces stanowi powszechny miernik tej rywalizacji. Dążność do powiększania własnego stanu posiadania, nawet kosztem innych ludzi, powoduje chęć indywidualnego spożytkowania rezultatów aktywności gospodarczej. Jeśli dana jednostka osiąga stan posiadania wyższy od innych współzawodniczących z nią ludzi, to siłą rzeczy pojawia się kategoria oceny jej osiągnięcia zwana sukcesem. Słowem „sukces” określamy najczęściej osiągnięcia jednostki powiązane z jej aktywnością społeczną lub gospodarczą, które w opinii społecznej są dokonaniem ponad miarę przeciętności. Sukces jako kategoria oceny osiągnięć stanowi w gospodarce rynkowej powszechnie aprobowany miernik, gdyż jest wy-

¹ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007; tenże, *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

nikami społecznej akceptacji mechanizmu rynkowego uznającego rywalizację między uczestnikami rynku za dominujący jej składnik².

Każdy rodzic pragnie tego, aby jego dziecko osiągnęło w życiu sukces. Kategoria sukcesu życiowego nabrała szczególnego znaczenia i stała się obecna zwłaszcza w literaturze socjologicznej i psychologicznej. Coraz więcej publikacji dotyczy odnoszenia czy też postrzegania sukcesu życiowego. Analizowane są kariery osób, które odniosły sukces. Zastanawiano się nad czynnikami predestynującymi do odniesienia sukcesu³. Potocznie słowo „sukces” kojarzy się większości ludzi z bogactwem czy też pewnym dobrobytem. W słowniku łacińsko-polskim odnajdujemy rzeczownik *successus*, który oznacza pomyślny przebieg, powodzenie, szczęście⁴.

Analiza literatury, jak również obserwacja życia codziennego pozwalają na stwierdzenie, że sukces życiowy jest kategorią bardzo subiektywną, a jego rozumienie zależy od różnorodnych czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych jednostki. W literaturze nie odnajdziemy jednoznacznej definicji sukcesu, gdyż bardzo często jest on powiązany czy też utożsamiany z takimi kategoriami, jak: osiągnięcia życiowe, powodzenie, efektywne zakończenie podjętych działań, prestiż, bogactwo, posiadanie sensu własnego istnienia⁵. Zdaniem J. Łucewicz, sukces to nic

² Szerzej w: L. Milian, F. Byłok, B. Sztumska, *Sukces życiowy jako wykładnia aktywności rynkowej*, „Prace Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej”, z. 1, Częstochowa 1999, s. 72-80.

³ Szerzej: *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, red. K.M. Słomczyński, Zielona Góra 2007.

⁴ *Słownik łacińsko-polski*, red. M. Plezia, Warszawa 1979, s. 272.

⁵ Szerzej: A. Augustynek, *Psychologia: jak ślimak piął się pod górę*, Warszawa 2008; G. Bartkowiak, *Wybrane determinanty sukcesu zawodowego w opinii menedżerów*, [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 5, red. S.A. Witkowski, Wrocław 2000; J. Rostowski, *Rozwojowe*

innego jak wyznacznik zachowań jednostki względem siebie i środowiska, przy czym zachowania te prowadzą do osiągnięcia zaplanowanego celu. Zachowania te muszą zatem być skuteczne, czyli stan założony musi być zgodny ze stanem uzyskanym⁶.

Jednoznaczne zdefiniowanie kategorii, jaką jest sukces, jest trudne, gdyż wiąże się ona ściśle z indywidualnym systemem wartości jednostki, jak i systemem wartości dominującym w środowisku, w którym jednostka funkcjonuje. Jeżeli odwołamy się od podejścia prakseologicznego, to możemy powiedzieć, że sukces, a raczej jego efekt jest wynikiem określonego typu realizacji zadania unikalnego, ocenianego pozytywnie ze względu na swoją doniosłość⁷. Nieco szerzej sukces rozumiany jest przez E. Skarżyńską i M. Chmielowskiego. Ujmują oni sukces jako „osiąganie coraz to wyższych standardów w różnych przedsięwzięciach i dziedzinach życia”⁸. Mówiąc o sukcesie, możemy odnosić go do sfery prywatnej, jak również zawodowej.

Analizując kategorię sukcesu życiowego, należy wyodrębnić w niej dwa podstawowe wymiary: subiektywny i obiektywny⁹. Wymiar subiektywny będzie przejawiał się w podejmowaniu przez człowieka działań zmierzających do osiągnięcia założonych celów. W chwili gdy cele te zo-

i osobowościowe uwarunkowania kariery zawodowej człowieka, [w:] Rodzina – rozwój – praca: wybrane zagadnienia, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2002.

⁶ K. Obuchowski *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, s. 128.

⁷ Zob. R. Sobczyk, *Aksjologia sukcesu – uwarunkowania pomiaru (miary i oceny)*, [w:] *Sukces organizacji. Istota, pomiar, uwarunkowania*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego”, t. 1/2, Sopot 2009, s. 86.

⁸ Za: Kasprzak 2006, s. 79.

⁹ Z. Skorny, *Sukces oraz jego funkcja regulacyjna*, [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 1, „Prace Psychologiczne” XXXIV, Wrocław 1993, s. 16.

staną zdobyte, człowiekowi towarzyszy poczucie zadowolenia. Natomiast wymiar obiektywny wiąże się z koniecznością dokonania porównania własnych osiągnięć z osiągnięciami innych. Bez względu na to, jak zdefiniowany będzie subiektywny, indywidualny wymiar sukcesu życiowego jednostki, warto zaznaczyć, że w społecznej świadomości funkcjonuje model sukcesu życiowego, stanowi on swoisty punkt odniesienia i wyznaczania celów przez jednostkę. Model ten przekazywany jest za pośrednictwem mediów oraz wiedzy potocznej wpływającej z codziennych interakcji, w jakie wchodzi jednostka w otaczającą ją rzeczywistość. Mówiąc o sukcesie jednostki, należy ująć go wieloaspektowo. Oznacza to, że należy uwzględnić jego wymiar materialny, osobisty (niefinansowy), społeczny. Wymiar społeczny obejmuje zwiększenie dochodów, życie na wysokim poziomie czy też szeroko rozumiane bezpieczeństwo finansowe. Do wymiaru osobistego zaliczamy równowagę między życiem prywatnym a zawodowym, samorozwój. Wymiar społeczny obejmuje przyczynianie się do rozwoju dobra społecznego, społecznej odpowiedzialności. Innego podziału sukcesów dokonała A. Firkowska-Mankiewicz. Zdaniem badaczki, kiedy mówi się o sukcesie, należy uwzględnić jego wymiar: materialny, stratyfikacyjno-prestiżowy, emocjonalno-afiliacyjny i samorealizacyjny¹⁰. W wymiarze materialnym uwzględnia się wysokość dochodu, sytuację materialną, jak również posiadanie majątku, zwłaszcza domu, mieszkania, samochodu, działki itd. Składnikiem sukcesu jest także wymiar stratyfikacyjny obejmujący poziom wykształcenia, rodzaj wykonywanej pracy, karierę zawodową, przynależność do

¹⁰ A. Firkowska-Mankiewicz, *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka?*, [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rychard, Warszawa 1997, s. 304-306.

warstw społecznych cieszących się prestiżem społecznym, wysokością pozycji społecznej. W pewnym stopniu jest on związany z rolą zawodową czy też społeczną, którą jednostka odgrywa. Istotnym wymiarem sukcesu jest także wymiar emocjonalno-afiliacyjny, który obejmuje szczęście rodzinne i małżeńskie, dobre stosunki z członkami rodziny, dobre kontakty z innymi ludźmi. Na budowanie sukcesu wpływa także wymiar dotyczący samorealizacji jednostki, czyli dążenie do realizacji marzeń, wyznaczanie i osiąganie celów, realizowanie ambicji, rozwój osobisty. Zważywszy na wielowymiarowość sukcesu, możemy powiedzieć, że jest to coś, co będzie wyróżniało człowieka ze społeczeństwa. Może mieć charakter subiektywny, wówczas jednostka sama stwierdza, że osiągnęła sukces. Jednak należy pamiętać, że nie bez znaczenia pozostaje społeczny model sukcesu, gdyż to w dużej mierze właśnie on stanowi dla jednostki punkt odniesienia w ocenie własnych działań.

Rodzina jako miejsce kreowania modelu sukcesu

Środowiskiem, które bez wątpienia ma bardzo duży wpływ na kształtowanie systemu wartości, wyznaczenie celów życiowych, jak również kształtowanie mechanizmów sprzyjających budowaniu samooceny oraz pozwalających na dążenie do zaplanowanych celów, jest środowisko rodzinne. Co prawda, w ostatnich latach możemy zaobserwować narastającą tendencję, jaką jest próba redefinicji pojęcia rodziny i małżeństwa oraz funkcji, które są realizowane w tym środowisku. Jednak, jak podkreśla F. Adamski, niezaprzeczalną kwestią jest to, że rodzina nadal powinna być postrzegana jako podstawowa grupa roz-

rodzina, co z kolei przyczynia się do zachowania ciągłości biologicznej społeczności. Niezaprzeczalne jest również to, że rodzina stanowi grupę społeczną, która ma za zadanie wprowadzanie dzieci w życie społeczne. Problematyka rodziny absorbuje pracę wielu badaczy zajmujących się różnymi dyscyplinami naukowymi. Dzięki krzyżowaniu się pól badawczych wyodrębnione zostały trzy podstawowe typy dyskursów wiedzy o rodzinie. Zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz, możemy wyszczególnić dyskurs normatywno-ideologiczny, instrumentalno-techniczny oraz praktyczno-moralny. W niniejszym tekście pomija się jednostronne spojrzenie na rodzinę i jej funkcjonowanie, gdyż zważywszy na przemiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości, którą charakteryzuje indywidualizm jednostek, dążenie do realizowania własnych celów, trudno patrzeć na rodzinę chociażby tylko i wyłącznie z perspektyw normatywnej. Uważam, że dla analiz zjawisk zachodzących we współczesnej rodzinie adekwatne staje się patrzenie na rodzinę jako na miejsce stwarzające jednostce warunki do odnalezienia się i funkcjonowania w świecie. W takim podejściu ujmuje się rodzinę jako system stwarzający jednostce możliwości osiągnięcia partykularnych celów, przy czym akcentuje się znaczenie jednostki dla funkcjonowania rodziny. W takim podejściu badacz daleki jest od ujmowania rodziny i tego, co się w niej dzieje, w kategoriach normatywnych. Podczas eksplikacji zjawisk zachodzących w rodzinie badacz stoi na stanowisku osoby pozyskującej wiedzę o rodzinie z uwzględnieniem subiektywnych odczuć i doświadczeń jej członków¹¹. Podejmując pracę wychowawczą, niejednokrotnie zadajemy sobie py-

¹¹ Szerzej na temat badania rodziny: Smolińska-Theiss, Theiss, 2010; M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław 2006.

tania: ku czemu zmierzamy? Kim ma być wychowanek? Jakimi cechami, predyspozycjami powinien się odznaczać, żyjąc we współczesnym świecie? Odpowiedź na te pytania jest niezwykle trudna. Spróbujmy jednak zastanowić się, jakie cechy, predyspozycje będą potrzebne jednostce do życia w nieustannych zmianach. Już B. Suchodolski, pisząc o wychowaniu do przyszłości, zaznaczał, że „nowoczesna praca nie jest bowiem zespołem prostych czynności, których można by się wyuczyć, lecz jest procesem bardzo złożonym różnorodnych wysiłków, wymagających większego zaangażowania się ludzi w to, co robią. Nowoczesna praca nie jest «poza człowiekiem», jako w pewnym sensie «zewnątrzny» proces jego czynności rzeczowo ukształtowany, ale jest «w człowieku», jako jego rzeczywiste działanie, jako jego wyraz osobowości”¹². Oznacza to – jak dalej wskazuje autor – że „nowoczesna praca wymaga nie tylko aktywnego uczestnictwa w postępie techniki i nauki. Wymaga ona również rozwoju tych bardzo różnych kwalifikacji, które wiążą się z organizacją i planowaniem współdziałania w pracy. Organizacja i planowanie współdziałania w pracy przestaje być zadaniem nielicznej grupy specjalistów, staje się elementem powszedniego dnia coraz większej liczby pracujących ludzi. [...] Prawdziwie wykształcony pracownik musi być nie tylko odpowiednio wykształcony i sprawny; powinien umieć włączyć się w atmosferę zespołowego wysiłku, umieć współdziałać w wykonywaniu różnorodnych czynności, być zależnym od innych i uzależniać innych od siebie w sposób bardziej racjonalny i humanistyczny”¹³. Ponadto, jak zaznacza autor, wychowanie służy przyszłości wówczas, gdy koncentruje „swe wysiłki na kształtowaniu tej świadomości krytycznej, dzięki której będzie można, z punktu widzenia wartościowania

¹² B. Suchodolski, *Wychowanie i strategie życia*, Warszawa 1987, s. 225.

¹³ Tamże.

celów i zadań cywilizacji, poddawać nieustannej weryfikacji wszystko, co się w jej żywiołowym rozwoju dzieje”¹⁴. Autor zaznacza, że dzięki takiemu wychowaniu jednostka będzie przygotowana do sterowania dalszym rozwojem cywilizacji¹⁵.

Wychowanie przygotowujące jednostkę do życia w przyszłości składa się z czterech głównych osi: wizji globalnego świata jako pożądanego i prawdziwego; myślenia alternatywnego, „uwalniającego umysł od uległości wobec tego, co istnieje”¹⁶; strategii życia ukierunkowanej na „być”; działalności uczestniczącej i zaangażowanej¹⁷. Oczekuje się również, że człowiek będzie przygotowany do życia w społeczeństwie demokratycznym. Będzie świadomie i odpowiedzialnie uczestniczył w demokratycznym społeczeństwie.

W rodzinie toczy się proces tworzenia przez jednostkę własnej tożsamości rozumianej jako „zbiór wyobrażeń, sądów, przekonań, które konstruuje podmiot wobec samego siebie, czyli układ autodefinicji aktora społecznego”¹⁸. Poprzez nieustanną interakcję, w jaką wchodzi jednostka, przez proces autorefleksji, a także zmiany zachodzące w strukturze społecznej dochodzi do tego, że materiały, z których składa się tożsamość jednostki, „są przetwarzane przez jednostkę, grupy i społeczeństwa, a ich znaczenie jest reorganizowane zgodnie ze społecznymi wyznacznikami i projektami kulturowymi, które są zakorzenione w ich strukturze społecznej i ramach przestrzen-

¹⁴ Tamże, s. 212.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 221.

¹⁸ M. Flis, *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*, red. M. Flis, Kraków 2004, s. 11.

nych/czasowych¹⁹. Oznacza to, że jednostka, wchodząc w interakcje w rodzinie, jako podstawowym środowisku socjalizacyjnym, przyjmuje pewien wzorzec wartości, buduje obraz samego siebie i wyznacza sobie cele życiowe. Poprzez rodzinę jednostka zostaje włączona do struktury społecznej.

Założenia badawcze

Jeżeli przyjmiemy, że w społeczeństwie funkcjonuje pewien model sukcesu, że jednostka na skutek interakcji, w jakie wchodzi w procesie socjalizacji z innymi członkami społeczeństwa, w pewien sposób interioryzuje ów model, to interesujące wydaje się zrekonstruowanie tego modelu. Celem badań było poznanie sposobów postrzegania i definiowania sukcesu życiowego dzieci przez matki oraz jego wymiarów. W obszarze poznania znalazły się także oceny możliwości osiągnięcia sukcesu, czynniki predestynujące, jak również utrudniające jego osiągnięcie. Badaniami objęto matki dzieci w wieku przedszkolnym. Grupa badawcza liczyła 143 osoby. Narzędziem, które wykorzystano do przeprowadzenia badań, była ankieta rozsyłana do matek za pomocą Internetu.

W pierwszej kolejności poproszono matki o napisanie, co ich zdaniem powinno osiągnąć ich dziecko w życiu dorosłym, aby można było mówić, że odniosło sukces. Wśród badanych pojawiła się grupa matek, które sukces życiowy dziecka utożsamiają z byciem przez nie szczęśliwym, pozostawanie w dobrych relacjach z innymi osobami. Warto podkreślić, że nie zawsze zdaniem badanych jest wejście przez dziecko w społecznie akceptowany – czy wręcz na-

¹⁹ M. Castells, *Siła tożsamości*, przeł. S. Szymański, Warszawa 2008, s. 23.

rzucany – model budowania rodziny. O sukcesie można mówić, gdy dziecko będzie czuło, że realizuje się w życiu. Jedna z matek napisała: „Dla mnie sukcesem mojego dziecka w życiu dorosłym będzie fakt, że czuje się szczęśliwe, zajmuje się tym, co jest jego pasją albo przynajmniej tym, co bardzo lubi robić, nawiązuje satysfakcjonujące je relacje międzyludzkie (nie musi mieć swojej rodziny – bo może będzie samotnikiem i będzie mu z tym dobrze?), ogólnie sukcesem w życiu dorosłym będzie to, że będzie się czuło w życiu spełnione”. Wśród badanych były także wypowiedzi, w których podkreślano niezależność dziecka, umiejętność walczenia o swoje prawa, realizowanie swoich zamierzeń, nieustanne poznawanie otaczającej rzeczywistości. Badane pisały: „że będzie sobą; że będzie miał swoje zdanie; że będzie potrafił walczyć o swoje – nie kosztem innych; że będzie zauważał każdego człowieka bez względu na płeć, wiek, rasę, pochodzenie, wyznanie. Że będzie chciał poznawać mądrze świat, nie tylko zwiedzając największe miasta świata, ale także nieznanne małe zakątki nie tylko osobiście, ale także przez np. czytanie mądrych książek”. Chociaż mogłoby się wydawać, że matki będą postrzegały sukces swoich dzieci jako posiadanie przez nich domu, to częściej pojawiały się wskazania, że miernikiem sukcesu dziecka będzie to, że znajdzie ono swoją przestrzeń życiową. Jedna z matek napisała: „Sukcesem będzie to, że moje dziecko będzie czuło, że znalazło swoje miejsce na świecie. W sensie kraju, miasta, domu i ludzi, którymi będzie otoczone”. Z wypowiedzi wynika, że badana nie zakłada, jakie to będzie miejsce, przyjmuje już, że dziecko może wyjechać i realizować się w zupełnie innym kraju. Wśród badanych pojawiły się także matki, które sukces życiowy utożsamiają z pracą zawodową i pewnością zarob-

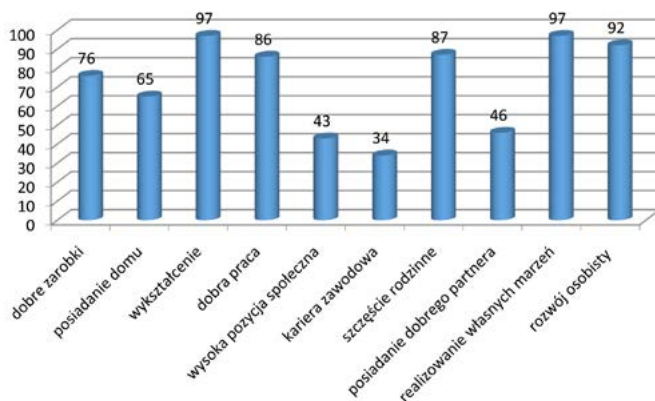
kową. Oto przykładowa wypowiedź: „Znalezienie swojej drogi zawodowej oraz zainteresowań i zdobycie (w miarę) stabilności finansowej samodzielnie i/lub z partnerką/partnerem, umiejętność gotowania (samodzielność wikto-wo-opierunkowa tak ogólnie) i znajdowania zadowolenia z każdego dnia. Reszta opcjonalna”. Niezwykle ważna dla badanych jest także sfera emocjonalna. Uważają one, że sukces dziecka to bycie „poukładanym emocjonalnie, zadowolonym z tu i teraz gościem, bez nałogów. Tylko tyle. I aż tyle” lub „Bycie szczęśliwym w każdej sytuacji życiowej. Pewność swoich decyzji i umiejętność zadbania o siebie”.

Z wypowiedzi badanych wynika, że dla nich miarą sukcesu dzieci jest wypełnienie wymiaru emocjonalno-afiliacyjnego oraz samorozwojowego. Badane uważają, że w obecnych czasach należy dążyć do tego, aby nauczyć dziecko samostanowienia. Uważają one, że: „Sukcesem będzie, jak będą samodzielne, niezależne w myśleniu i będą realizować swoje marzenia, ich, nie moje”. Dla matek ważne jest to, aby ich dzieci potrafiły samodzielnie myśleć, umiały precyzować swoje oczekiwania oraz potrafiły wchodzić w relacje z innymi ludźmi. Interesująca jest wypowiedź jednej z mam, która napisała: „to, co będzie oznaczało sukces dla niego. I mam nadzieję, że go nauczę, że jego sukces nie ma być tożsamy z poczuciem sukcesu innych, bo jeśli nie, to to będzie moja porażka”. Oznacza to, że ma ona świadomość istnienia społecznie aprobowanego modelu sukcesu, jednak pragnie, aby jej dziecko umiało wypracować własny model, a nie dążyło do silnej identyfikacji z tym, co narzuca mu świat zewnętrzny. Dla matek ważne jest także to, aby ich dzieci potrafiły żyć zgodnie z własnymi przekonaniem, pragnieniami. Badane uważają, że taka samorealizacja jest umiejętnym korzystaniem

z tego, co dają dziecku świat i życie. Oto przykładowa wypowiedź: „sukcesem córki będzie życie po swojemu. Pełnią życia i szczęśliwie. A do tego, coś na poziomie przyprawy, że będzie potrafiła korzystać z tego, co sama wypracowała, będąc dzieckiem”.

Badane poproszone zostały o zaznaczenie tych kategorii, które ich zdaniem świadczą o sukcesie ich dzieci.

Wykres 1. Wymiary sukcesu



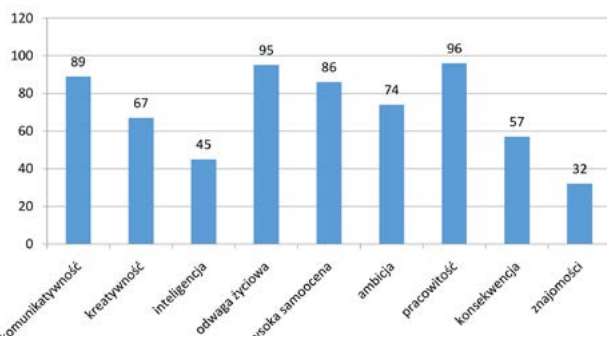
Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników pozwala na stwierdzenie, że dla zdecydowanej większości ankietowanych o odniesieniu przez dziecko sukcesu będzie świadczył wymiar osobisty. Badane kobiety zaznaczają, że dla ich dzieci sukcesem będzie to, jak zdobędą wysokie wykształcenie (97 badanych), będą realizowały własne marzenia (97) oraz dążyły do nieustannego rozwoju osobistego, samodoskonalenia (92). Kolejną grupę wypowiedzi badanych można ująć jako dążenie do realizowania przez dziecko wymiaru materialnego.

Zdaniem badanych to właśnie wysokie zarobki (76), posiadanie majątku (np. samochodu, własnego mieszkania) będzie wyznacznikiem sukcesu życiowego. Prawdopodobnie takie postrzeganie sukcesu wynika z tego, że żyjemy w społeczeństwie, w którym nie ma pewności stabilnej pracy ani odpowiednich zarobków. Co istotne, respondentki relatywnie rzadko wskazywały, że wymiarem sukcesu ich dzieci będzie wysoka pozycja społeczna czy też kariera zawodowa. W społeczeństwie, w którym coraz częściej spotykamy się z negatywnymi skutkami szybkiej kariery zawodowej, kariery, która bardzo często kojarzona jest z dużym napięciem emocjonalnym, presją czasu, a także nieustannym stresem, pojawiają się lęki i obawy matek o funkcjonowanie ich dzieci. Prawdopodobnie liczne informacje na temat funkcjonowania – w tym także pod względem zdrowotnym – osób, które szybko robią karierę zawodową, spowodowały, że dla matek przestaje to już być wyznacznik sukcesu życiowego ich dzieci.

Respondentki zostały poproszone również o wskazanie czynników, które ich zdaniem przyczyniają się czy też ułatwiają odniesienie sukcesu życiowego.

Wykres 2. Czynniki decydujące o sukcesie dzieci

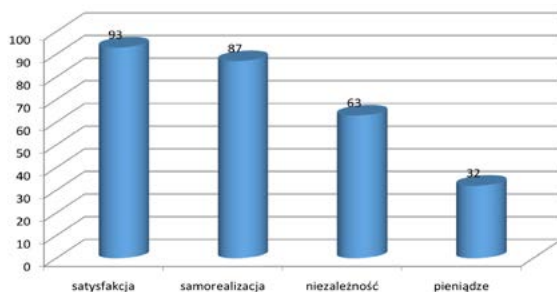


Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość badanych uważa, że aby odnieść sukces, trzeba na niego bardzo ciężko pracować. Nie bez znaczenia – zdaniem respondentek – jest także osobowość jednostki. Matki uzasadniały swoje wybory, wskazując na to, że „tylko odważne dzieci mogą w życiu coś osiągać”; „gdy dziecko potrafi wywalczyć swoje, ma szansę na sukces w życiu”, „jeżeli dziecko nie wie, czego chce, nie potrafi samo sformułować swoich pragnień, nie będzie później odważne w komunikacji z innymi, a tylko dzięki komunikacji możemy odnieść sukces”. Zdaniem matek czynnikiem decydującym o osiągnięciu sukcesu jest ambicja dziecka i odwaga życiowa. Tylko dzieci, które potrafią osiągać wartościowe cele, mają przemyślany dobór działań i szacunek do samych siebie, które radzą sobie z problemami, mają szansę na osiągnięcie życiowego sukcesu. Nie bez znaczenia jest też umiejętność kreatywnego i twórczego myślenia. Pojawiały się także wskazania, które obejmują osobowość wychowanka. Badane matki podkreślały, że osiągnięciu sukcesu sprzyja stanowczość, otwartość, mądrość, odwaga, zaradność, operatywność, uczciwość oraz szczerłość.

Zapytano badane osoby o korzyści, jakie płyną z osiągnięcia przez dziecko sukcesu.

Wykres 3. Korzyści płynące z sukcesu



Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że badane matki lokują korzyści płynące z osiągnięcia przez dziecko sukcesu w wymiarze indywidualnym. Zdaniem respondentek osiągnięcie przez ich dziecko sukcesu gwarantuje mu satysfakcję, samorealizację. Dla matek ważniejszy jest wymiar indywidualny i subiektywny niż wymiar społeczny. Żadna z badanych nie zaznaczyła, że korzyścią wpływającą z sukcesu jest prestiż społeczny, poszanowanie ze strony innych osób.

Krótką refleksja na koniec

Analiza literatury dotyczącej sukcesu jednostki pozwala na stwierdzenie, że jest to kategoria badana przez wielu autorów w różnych dziedzinach. Pojawiło się wiele publikacji, w których dokonywano próby zdefiniowania i przedstawienia sukcesu w różnych jego wymiarach. W niniejszym tekście dążono do zrekonstruowania sukcesu życiowego z perspektywy matek mających dzieci w wieku przedszkolnym. Uzyskane wyniki badań prowadzą do stwierdzenia, że matki, wypowiadając się na temat tego, co dla nich byłoby sukcesem życiowym ich dzieci, kładą duży nacisk na indywidualny rozwój dziecka, jego samorealizację życiową, samodzielność w myśleniu i działaniu. Uważają, że sukces odnoszą jednostki wewnątrzsterowne, podejmujące rozumne decyzje życiowe, odwołując się do własnego rozumu i woli. Sukcesem ich dzieci będzie to, że staną się one jednostkami autonomicznymi, zdolnymi do kierowania życiem w niezależny od czyjegoś wpływu sposób. Felicjan Byłok w swoim artykule na temat sukcesu pisze: „Podsumowując rozważania o sukcesie życiowym, można powiedzieć, że niezależnie od jego materialnego czy też prestiżowego oblicza, sukces nigdy nie przestanie

łączyć się z ludzkim pragnieniem stania się kimś znaczącym, chociaż te pragnienia nie muszą łączyć się z dążeniem do osiągnięcia coraz wyższego statusu materialnego. Sukces jest bowiem powiązany w naturalny sposób z potrzebą rywalizacji człowieka”²⁰. Rzeczywiście bywa tak, że sukces jest bardzo relatywny w definiowaniu. Wypowiedzi matek mają charakter deklaracyjny i może warto wrócić do nich za jakiś czas i sprawdzić, czy dalej sukces będzie upatrywany w sferze subiektywnej indywidualnej i związanej z osobowością dziecka, czy też może zostanie przeniesiony na sferę materialną.

Bibliografia

Augustynek A., *Psychologia: jak ślimak piął się pod górę*, Warszawa 2008.

Bartkowiak G., *Wybrane determinanty sukcesu zawodowego w opinii menedżerów*, [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 5, red. S.A. Witkowski, Wrocław 2000.

Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.

Bauman Z., *Życie na przemiał*, Kraków 2004.

Bylok F., *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/.../2005_01_bylok_87_96.pdf.

Castells M., *Siła tożsamości*, przeł. S. Szymański, Warszawa 2008.

Firkowska-Mankiewicz A., *Czym jest sukces życiowy dla współczesnego Polaka?*, [w:] *Elementy nowego ładu*, red. H. Domański, A. Rycharz, Warszawa 1997.

Flis M., *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Etyczny wymiar tożsamości kulturowej*, red. M. Flis, Kraków 2004, s. 11.

²⁰F. Bylok, *Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej*, www.annalesonline.uni.lodz.pl/archiwum/.../2005_01_bylok_87_96.pdf, s. 96.

Kariera i sukces. Analizy socjologiczne, red. K.M. Słomczyński, Zielona Góra 2007.

Milian L., Byłok F., Sztumska B., *Sukces życiowy jako wykładnia aktywności rynkowej*, „Prace Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej”, z. 1, Częstochowa 1999.

Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

Rostowski J., *Rozwojowe i osobowościowe uwarunkowania kariery zawodowej człowieka*, [w:] *Rodzina – rozwój – praca: wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2002.

Skorny Z., *Sukces oraz jego funkcja regulacyjna*, [w:] *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. 1, „Prace Psychologiczne” XXXIV, Wrocław 1993.

Słownik łacińsko-polski, red. M. Plezia, Warszawa 1979.

Sobczyk R., *Aksjologia sukcesu – uwarunkowania pomiaru (miary i oceny)*, [w:] *Sukces organizacji. Istota, pomiar, uwarunkowania*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego”, t. 1/2, Sopot 2009.

Suchodolski B., *Wychowanie i strategie życia*, Warszawa 1987.

Marzenna Magda-Adamowicz

Uniwersytet Zielonogórski

Komunikacja w edukacji dziecka

Komunikacja, będąca procesem porozumiewania się, rozpatrywana jest w kontekście różnych obszarów życia i działalności człowieka. Zróżnicowanie kulturowe i społeczne prowadzi do różnorodności językowej klas szkolnych. W wyniku tego pojawia się dylemat komunikacji pedagogicznej w edukacji dziecka.

Interpretacja pojęcia komunikacji

Termin „komunikacja” pojawia się w wielu kontekstach teoretycznych. Jego wieloznaczność jest konsekwencją zróżnicowanych orientacji naukowych. Dlatego też, tytułem wprowadzenia, należy uszczegółowić podstawowe pojęcie tegoż tekstu.

„Komunikowanie” pochodzi od łacińskiego czasownika *communicare*, oznaczającego „uczynić wspólnym, połączyć, udzielić komuś wiadomości, naradzać się”¹. Łaciński rzeczownik *communicatio* traktowany jest jako „wspólnota, uczestniczenie”. Komunikacja to – zdaniem W. Okonia – „tylko wymiana informacji między nadawcą (w przypadku procesu nauczania – uczenia się – najczęściej nauczycielem) i odbiorcą (najczęściej uczniem), przy

¹ B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 1999, s. 11.

czym przekaz treści dokonuje się zawsze za pośrednictwem jakiegoś kanału (werbalnego, pozawerbalnego, wzrokowego lub słuchowego czy wzrokowo-słuchowego)². Komunikowanie się jest swego rodzaju mechanizmem, dzięki któremu stosunki międzyludzkie istnieją i się rozwijają. Wytworzone przez umysł ludzki symbole są przekazywane w przestrzeni i zachowane w czasie³. W tym ujęciu komunikowanie traktowane jest jako procesy: 1) nawiązywania kontaktów międzyludzkich, 2) przekazywania informacji i 3) wytworzenia, umocnienia i rozszerzenia wspólnego obszaru myśli lub odczuć⁴. Dzięki komunikowaniu się podmioty nawzajem oddziałują na siebie, wpływając na swoje zachowania⁵. Komunikacja pozwala również poznać otaczający świat i siebie. Stanowi drogę porozumienia się z ludźmi, zrozumienia ich i zaakceptowania. W celu pożądanego komunikowania się potrzebny jest wspólny dla uczestników tego procesu kod rozumiany jako system znaków zrozumiałych i zaakceptowanych przez nich.

Jej znaczenie stanowi także trwałą więź między słowem – sygnałem – a jego treścią, między komunikującymi się różnymi osobami. Sygnał jest częścią fizykalnego świata, natomiast symbol i jego znaczenie są cechami ludzkiego świata. Janina Parafiniuk-Soińska stwierdza, że słowo jest zawsze takie, jakie znaczenie zostało mu przypisane. Nie jest więc symbolem abstrakcyjnym lub konkretnym ani racjonalnym lub nieracjonalnym. Zatem to słowo, myśl, byt tworzą naszą rzeczywistość, obraz świata przeszłego, teraźniejszego,

² W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 177-178.

³ A. Kozłowska, *Oddziaływanie mass mediów*, Warszawa 2006, s. 17.

⁴ Tamże.

⁵ B. Sobkowiak, *Komunikowanie społeczne*, [w:] *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek-Ostrowska, Wrocław 1998, s. 86.

przyszłego⁶. Język jest najbardziej powszechną formą artykułowania myśli.

Gdy słowo lub szerszy komunikat nie ma dla odbiorcy znaczenia, staje się pustym znakiem. Warunkiem porozumienia jest posługiwanie się przez nadawcę i odbiorcę wspólnym systemem znaków. Komunikacja oddziałuje głównie na sferę receptywną dziecka. Na etapie komunikacyjnych relacji nie można mówić o nawiązywaniu wzajemnych więzi między nauczycielem a dzieckiem.

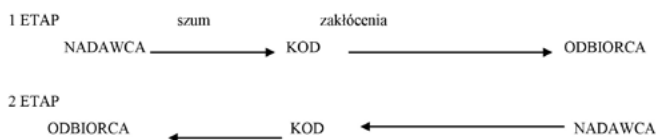
Komunikowanie się, jako niezbędny element istnienia humanizmu w edukacji dziecka, polega więc na wymianie myśli, informacji i znaczeń. Nadawanie i odbieranie komunikatów stanowi konieczny warunek współpracy, przewodzenia, motywowania, inspiracji, ekspresji. Jest to umiejętność posługiwania się językiem w sposób skuteczny i adekwatny do sytuacji, słuchacza i przyjętych celów. Zatem można przyjąć, że one pozwalają korzystać z uprawnień związanych z uczestniczeniem w sytuacji komunikacyjnej, różnicować zachowania w zależności od kontekstu sytuacyjnego oraz przekonać o konieczności posiadania i rozwijania efektywnych sposobów porozumiewania się z innymi.

Czynności werbalne są najbardziej charakterystyczne dla człowieka i pełnią funkcję komunikacyjną, która służy procesowi wzajemnego porozumienia się. Proces komunikacji przebiega między nadawcą a odbiorcą i polega na przekazywaniu pewnego komunikatu w postaci kodu. W ten sposób dowiadujemy się o stanie nadawcy. Kod jest znany obu stronom komunikacji. Odbiorca dowiaduje się tylko tego, co nadał mu nadawca. Jeśli proces ten ma prowadzić do wzajemnego porozumienia się, to czynności

⁶ J. Parafiniuk-Soińska, *Ku humanistycznej edukacji*, Poznań 2003.

będą przebiegać w kierunku przeciwnym. Zaznaczyć należy, że ulegają zmianie role nadawcy i odbiorcy, a będą takie same kody, co przedstawia rycina 1.

Rycina 1. Proces komunikacji



Źródło: opracowanie własne, M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 1999.

Umiejętności komunikacyjne nauczyciela

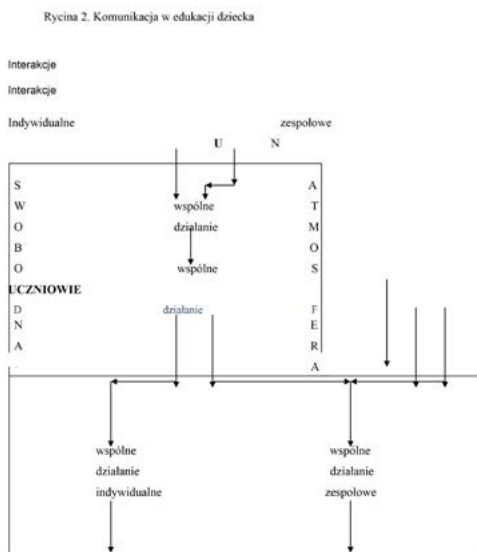
Umiejętności komunikacyjne nauczyciela sprawdzane są do szeroko rozumianego układu umiejętności pedagogicznych, których podstawą jest wiedza o uczniu, szkole, metodach, sposobach działania, rozwiązywania konfliktów, efektywnej współpracy i wspierania rozwoju wychowanka. Rozumiane są też jako potencjalna predyspozycja do podejmowania dialogu z innymi i ze sobą⁷. Przejawia się łatwością rozumienia innego człowieka, wczuwania się w niego, uczciwego utożsamiania się z jego przeżyciami, akceptowania go bezwarunkowo.

Umiejętności komunikacyjne nauczyciela dotyczą wielokierunkowej komunikacji interpersonalnej. Odnoszą się one do trzech wzajemnie warunkujących się obszarów: języka, kodu niewerbalnego i empatycznej gotowości słu-

⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.

chania, chęci i umiejętności otwierania się na świat dziecka⁸. Są one wynikiem socjalizacji. Dotyczą one jego wiedzy, reakcji pedagogicznych i postaw. Dzieci wspólnie z nauczycielami podejmują decyzje, omawiając i dyskutując rozmaite problemy oraz organizując różne sytuacje, uroczystości itp. Obowiązki i zadania nie są narzucone, ale dobrowolnie podejmowane i egzekwowane. To przyczynia się do wytworzenia się silniej więzi emocjonalnej z uczniami, ich samodzielności, swobody działania i odpowiedzialności. Komunikacja jest dwustronna. Dominującą pozycję w dialogu, interakcjach i współpracy przyjmują uczniowie. Pożądany model komunikacji uczniów i nauczyciela w edukacji humanistycznej przedstawia rycina 2.

Rycina 2. Komunikacja w edukacji dziecka



Źródło: opracowanie własne, M. Magda, dz. cyt., s. 56.

⁸ G. Koć-Seniuch, *Kompetencje pedagogiczne i jej kontekst edukacyjny*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995.

Jak widać na rycinie 2, nauczyciel wchodzi w kontakt z pojedynczymi dziećmi w nieokreślonym czasie. Wtedy ich linie współdziałania przebiegają blisko siebie, co umożliwia wzajemne oddziaływanie. U obu stron takie interakcje kształcą poczucie sprawstwa i własnej wartości. Potem linie te rozchodzą się i każdy działa samodzielnie lub wchodzi w interakcje z innymi członkami grupy. Owo przeplatanie się momentów współdziałania stwarza obu stronom bezpieczną okazję do efektywnego uczenia się, gromadzenia doświadczeń i pomagania⁹.

Ten demokratyczny styl komunikacji jest najbardziej pożądanym w edukacji dziecka. Przejawia się on w otwarciu na wychowanka i jego świat znaczeń. Prowadzi to do respektowania relacji: człowiek – język – poznanie świata, widzenie siebie w nim. Przejawia się w zachowaniu równowagi i określeniu granic między nauczycielskim „ja” a uczniowskim „ty”; wysyłaniu komunikatów typu „ja”, okazywaniu zaufania, odpowiedzialności.

Komunikacyjne umiejętności pedagogiczne dotyczą wiedzy o dziecku, szkole, o skutecznych metodach oddziaływania w sferze interpersonalnej i zadaniowej, rozwiązywania konfliktów, efektywnej współpracy (ze szkołą, rodzicami, uczniami), pomocy i wsparcia rozwoju ucznia. Natomiast wiedza (głównie pedagogiczna i psychologiczna) pedagoga wpływa na kształtowanie pożądaných umiejętności. Wiedza wraz z umiejętnościami ma być służytkowana dla dobra ucznia oraz jest podstawą rozwoju zdolności pedagogicznych, jako zespół względnie niezależnych od siebie i trudnych do określenia i zbadania pre-dyspozycji.

⁹ M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 1999.

Cele, funkcje i cechy komunikacji

Celem komunikacji nauczyciela jest koordynacja zachowań instrumentalnych osób podejmujących aktywność werbalną w edukacji dziecka. Intencją jest wzajemne oddziaływanie poprzez nawyki werbalne i pozawerbalne¹⁰. Zatem jest to koordynacja interpersonalna i zadaniowa ukierunkowana na rozwój dziecka, poprawę współdziałania podmiotów procesu edukacyjnego.

Z tak sprecyzowanego celu wynikają *funkcje komunikacji* polegające na budowie interakcji między wychowawcą a dziećmi oraz stymulowaniu interakcji między samymi wychowankami. Nieodłącznym atrybutem tego procesu jest język. Funkcja komunikacyjna języka spoczywa w budowie kooperacji i współdziałania edukacyjnego. Kooperacja dialogu edukacyjnego to sekwencja interakcji poznawczych, komunikacyjnych. Współdziałanie obejmuje wspólnie podejmowane przedsięwzięcia dydaktyczne i wychowawcze, wymagające aktywności obydwu podmiotów edukacji.

Sens komunikacji nauczyciela spoczywa w racjonalności i poszukiwaniu możliwych wariantów oddziaływań na dziecko, przyspieszając rozwój jego osobowości i języka. Dlatego też nauczyciel powinien stosować komunikację rozwiniętą, mianowicie:

- wypowiedzi jasne, proste, precyzyjne, konkretne i nieoceniające;
- rozwijać zmysł dociekliwości, analizowa
- własne zachowania;
- kształcić zdolność rozstrzygania konfliktów na zasadzie rozwiązywania problemu, a nie przymusu;

¹⁰ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.

- bezpośrednio komunikować swoje uczucia i potrzeby;
- postrzegać świat w różnych relacjach między abstrakcją a konkretnymi;
- stosować subtelne rozróżnienia pojęciowe;
- przekonywać o względności własnego sądu i szanując inne punkty widzenia;
- łatwo operować materiałem abstrakcyjnym, normami i wartościami oraz dostrzegać ich związek z konkretnymi zjawiskami społecznymi;
- ujmować wydarzenia i odległe perspektywy czasowe obok konkretnych obiektów¹¹.

Zasady i formy komunikacji pedagogicznej

Komunikacja pedagogiczna w edukacji dziecka ma zatem wspomagać rozwój „innego” człowieka. Dlatego wyodrębnić można *zasady komunikacji pedagogicznej*¹². Do tych zasad zaliczamy:

- dialog – środkiem jest czynne słuchanie i mówienie;
- otwartość na informacje zwrotne – istotna jest tutaj empatia, sympatia i asertywność;
- partnerstwo, uczciwość i tolerancja;
- bliskość i bezpośredniość intelektualna, emocjonalna i duchowa;
- dualność i dwustronność, czyli relacja między dwoma podmiotami (lub jednostką a grupą);
- jedność aktywności ze słowem (eliminuje dwulicowość);
- luki informacyjne – występuje przy asymetrii posia-

¹¹ S. Kawula, *Edukacyjne właściwości relacji międzyludzkich*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” 1999, nr 2; G. Koć-Seniuch, dz. cyt.

¹² S. Palka, *Niewerbalne komunikowanie w procesie kształcenia*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1995, nr 2.

danych informacji przez rozmówców, co motywuje do słuchania;

- jakość i ilość informacji – warunkująca prawdziwość, zgodność faktów ze słowami i dostosowanie się do potrzeb tematu;
- czynnego słuchania;
- języka akceptacji;
- parafrazowania, a nie moralizowania.

Zasady te pozwalają dostrzec zasadnicze dwie *formy komunikowania się* nauczyciela z uczniami: komunikację werbalną i niewerbalną oraz jedno- i dwukierunkową (wielokierunkową).

Komunikacja werbalna są to środki fonacyjne związane z indywidualnymi cechami fizycznymi mówcy, czyli intonacją, barwą głosu, zabarwieniem emocjonalnym.

Środki mimiczno-gestykulacyjne, kinestetyczne i proksemiczne wzbogacają komunikację niewerbalną, przez którą rozumiemy pozasemantyczne cechy języka i zachowania ludzkiego¹³. Słowo wypowiedziane wspomagane jest mimiką, gestem, ruchem całego ciała. Ono też związane jest z systemem norm kulturowych i obyczajowych, na przykład zachowanie stosowanej odległości zależnie od etapu znajomości, płci, hierarchii służbowej itp.

Prosperita komunikacji u dzieci 3–6-letnich a akt komunikowania się

Rozwój komunikacji u dzieci w akcie komunikacji składa się z różnych czynników. Jednym z nich jest utrzymanie właściwych relacji między nauczycielem a wychowankiem. Komunikowanie się stanowi podstawę tej inte-

¹³ Tamże.

rakcji i polega na wzajemnej wymianie informacji przez osoby biorące w niej udział. Ma to charakter sprzężenia zwrotnego, ponieważ komunikowanie się jest procesem, co oznacza, że ma swój przebieg w czasie i jest długoterminowe. W komunikacji każda osoba wnosi do procesu coś nowego, to jest własne oczekiwania oraz intencje¹⁴. W innym ujęciu rozwój komunikacji u dzieci jest dynamicznym systemem, dlatego też ważne jest tu badanie sekwencji zachowań. Istotne jest również, aby po nadaniu komunikatu uzyskać reakcję od odbiorcy, która dla autorów stanowi sygnał odbioru intencji nadawcy. Reakcja może być zrozumiana bądź też nie. R.B. Adler i G. Rodman dochodzą do wniosku, że proces ludzkiej komunikacji jest wymianą symboli według wspólnie uzgodnionych zasad i zwyczajów dotyczących ich tworzenia i używania¹⁵.

Dziecko w przedszkolu zwiększa swój zasób słownictwa pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Dzieci w wyniku edukacji i rozwoju wypowiadają się o zdarzeniach aktualnych oraz o swoich przeżyciach.

Dzieci w okresie przedszkolnym przechodzą etap kształtowania się mowy, tak zwany okres zdania. Próbuje wtedy łączyć wyrazy, stawiając pierwsze próby zrozumiałej wypowiedzi. Akt komunikowania w wieku trzech lat nabiera silnego rozwoju prowadzącego do posługiwania się pełnym zestawem głosek. Wypowiedzi w tym wieku rozwojowym są bardzo zbliżone do potocznej mowy dorosłych. U progu czwartego roku życia rozpoczyna się okres swoistej mowy dziecka. Etap ten kończy się wraz z opanowaniem przez dziecko poprawnej wymowy. Akt komunikowania rozwija się dalej i prowadzi poprzez uproszczenia

¹⁴ M. Graszewicz, D. Lewiński, *Kompetencja komunikacyjna a edukacja*, Wrocław 2005, s. 40.

¹⁵ Tamże, s. 121.

do przestawienia. Dzieci, zdobywając nowe umiejętności, opanowują fonetyczne i syntaktyczno-semantyczne podstawy systemu języka polskiego¹⁶. Dzieci 4–6-letnie prowadzą już swobodne rozmowy, zadają pytania i opanowują artykulacyjną stronę mowy.

Tomasz Zaleski podaje, że kształtowanie świadomej i komunikatywnej mowy dziecka obejmuje aż dwa typy wypowiedzi. Pierwszy typ to rozmowa oraz związana z nią mowa powiązana. Obie te wypowiedzi są istotnym wyrazem dokonywanych czynności, które obejmują obszar umysłowy i werbalny. Mowa komunikatywna obejmuje: 1) wymowę (stosowanie i używanie mowy wyraźnej), 2) technikę żywego słowa (stosowanie wyrazistej formy dźwiękowej) oraz 3) strukturę gramatyczną (stosowanie prawidłowych konstrukcji i form gramatycznych) i 4) słownictwo¹⁷.

Natomiast drugi typ to mowa wyrazista, cechująca się różnicowaniem dźwięków, akcentów czy siłą głosu. Usprawnianie mowy pod względem gramatycznym polega na odpowiednim stosowaniu poprawnej odmiany i koniugacji odmiennych części mowy. W wieku przedszkolnym dziecko uczy się reprodukować dźwięki mowy oraz stopniowo odtwarzać wszystkie elementy składowe słowa według ściśle obowiązującej kolejności. Wówczas akt komunikowania się nabiera sensu. Mowa dzieci w tym wieku rozwojowym jest zrozumiała dla otoczenia, choć dalej zachowuje cechy mowy „dziecinnej”¹⁸. Stwierdzić jednak można, że umiejętności komunikacyjne pod koniec wieku przedszkolnego stają się bogate, gdyż są kontekstowe i zro-

¹⁶ E. Słodownik-Rycaj, *O mowie dziecka czyli Jak zapobiega powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000, s. 17.

¹⁷ T. Zaleski, *Obwodowe mechanizmy mowy*, Lublin 2003, s. 102.

¹⁸ T. Bartkowska, *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola*, Warszawa 1968, s. 34.

zumiało. Dziecko przedszkolne umie się komunikować i wchodzi w relacje. Można je zachęcać do rozmów, a także przez klimat językowy blokować komunikowanie się.

Etiologia życiodajnej komunikacji w edukacji dziecka

W literaturze pedagogicznej, dotyczącej skutecznego komunikowania się, dominuje przekonanie o potrzebie tworzenia w procesie wychowania i nauczania klimatu, to jest atmosfery sprzyjającej rozwojowi dziecka. Pojęcie „atmosfery” trudno jest zdefiniować. Są to pewne założone sytuacje wychowawcze, na które składają się wychowankowie, grupa wychowawcza, nauczyciel, przedmioty zajęć dydaktycznych. Sytuacje te nie są sumą wymienionych elementów, lecz w szczególny sposób złożonym układem, czyli systemem, w którym poszczególne składniki znajdują się w różnych relacjach, tworząc wielokierunkowe interakcje.

Najważniejszym czynnikiem składającym się na atmosferę wychowawczą jest poczucie bezpieczeństwa dziecka. Zgodnie z wymaganiami stawianymi wychowawcy zabiega się o wytworzenie ciepłych, życzliwych i przyjaznych stosunków. Dziecko uwierzy we własne możliwości, kiedy stworzy mu się szansę przeżycia sukcesu. Dlatego należy ograniczać negatywne oceny i eliminować kary, a często stosować pochwały, które składają się z opisu tego, co się widzi i czuje. Pochwała musi być dostosowana do wieku i poziomu percepcji dziecka¹⁹. Trzeba unikać pozytywnych opinii, które kryją w sobie poprzednie słabości i niepowodzenia podmiotu. Aby tak mogło się stać, człowiek musi mieć poczucie wolności wyboru, czyli świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swym postępowaniem. Poczucie sprawiedliwości wpływa na zaistnienie

¹⁹ A. Faber, R. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały? Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły?*, Poznań 1993.

takich sytuacji zewnętrznych, w których podmiot odpowiada za swoje czyny i nawiązuje partnerskie kontakty. Partnerstwo to wzajemne okazywanie szacunku, respektowanie praw, postrzeganie partnera jako równorzędnej, niepowtarzalnej indywidualności, którą wychowawca chce poznać, rozumieć i akceptować. Nauczyciel przyjmuje wobec autonomii dziecka postawę otwartą, którą charakteryzuje wysoka refleksyjność, samodzielność działania, pobudzanie podmiotu do działania²⁰. Wiedza wychowawcy o wychowaniu jednostki jest operatywna i modyfikowana nowymi doświadczeniami

We współczesnym zespole wychowawczym bliska swobodzie jest spontaniczność będąca wyrazem samookreślenia się człowieka. Poczynania swobodne są pod jakimś względem spontaniczne. Przy swobodzie spontaniczność obdarzona jest pamięcią o tym, co dozwolone. Stąd trudno jest określić zakres swobodnego działania, ponieważ ona kieruje się rozsądkiem. Swobody nie można utożsamiać z samowolą, która jest odbiciem społecznego otoczenia i nie zna granic w spontanicznej aktywności. Jednostka samowolna jest zuchwałą, awanturnicza, beztroska, natomiast poczucie swobody wynika ze świadomości. Sprzyja jej śmiałe myślenie, otwarte działanie i odpowiedzialność za nie²¹.

Poczuciem obowiązku u wychowanka kieruje rozsądek, rozum, myśli, świadomość dobra i zobowiązania. Odpowiedzialność przejawia się w podejmowanych przez podmiot zadaniach i celach. Jest ona wyrazem postawy moralnej i społecznej. Być odpowiedzialnym oznacza świadomie utożsamiać się i rozprawiać z własnym działaniem, jego motywami, konsekwencjami, wiedzą, a zatem stanowi

²⁰ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Warszawa 1992.

²¹ A. Grzegorzczak, *Życie jak wyzwolenie i wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa 1993.

dialog z uznanymi zasadami i wartościami, które cały czas jeszcze się kształtują. Zobowiązanie łączy się ze spełnianiem obowiązku.

Nauczyciel, który chce wyzwalać u swoich wychowanków odpowiedzialność, pomysłowość i swobodę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, musi wyeksponować swobodną atmosferę, tolerancję i akceptację dziecka. Okazywana akceptacja polega na uznawaniu ich takimi, jakimi są naprawdę, a więc bez jakichkolwiek uprzedzeń. Łączy się z poszanowaniem prawa jednostki do własnej odrębności, czyli do tego, aby mogły różnić się od dorosłych. Każdego z wychowanków uważa się za niepowtarzalną w swoim rodzaju istotę ludzką, stanowiącą swoisty świat przeżyć, myśli i uczuć. Rozumiana w ten sposób akceptacja idzie w parze z okazywaniem wychowankom zaufania, szacunku i serdeczności. Akceptacja jednostki zapewnia jej poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości. Uznanie dziecka takim, jakie jest ono w rzeczywistości, z jego mocnymi i słabymi stronami, zapewni mu powodzenie i prowadzi do ukształtowania się otwartej postawy. Wówczas też działają emocje dodatnie, pozytywnie wpływające na proces poznawczy. Wyzwolone emocje pozytywne w czasie swobodnej atmosfery pracy powodują, że dziecko subiektywnie przedstawia zewnętrzny i wewnętrzny świat w procesie wyrażania i odtwarzania go. Dopiero w wyniku zdobywania wiedzy i umiejętności zaczyna osobiście interpretować swój świat.

Prowadzona w swobodnej atmosferze komunikacja między dwiema (lub więcej) osobami, które reprezentują przeciwne poglądy, zmierza do określonego celu i nosi miano *dyskusji*²². Zgodnie z teorią informacji nadawane

²² T. Czeżowski, *O dyskusji i dyskutowaniu*, [w:] *Odczyty filozoficzne*, „Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego”, t. 7, Toruń 1958.

sygnały odbywają się w tym samym języku. W dyskusji jako metodzie nauczania i wychowania istotne są efekty w rozwiązywaniu problemów. A zatem istotą dyskusji są jej wartości kształcące. Samo czynne uczestniczenie w dyskusji jest wartościowe dla podmiotu bez względu na pomysłność jej wyników. Tym samym już dzieci potrafią dyskutować, mimo że nie rozwiązują doniosłych problemów, a pedagog służy radą, pomocą. W ten sposób poszerzają swoje poczucie kompetencji, wzmacniając własną wartość.

W edukacji dziecka wyróżniamy dwa rodzaje dyskusji²³. Pierwszy rodzaj obejmuje analizę treści od strony moralnej, społecznej. Wychowankowie w trakcie pracy próbują jak najtrafniej wyrazić sens i potrzebę takiego, a nie innego postępowania. Szukają przyczyn, intencji i skutków proponowanych rozwiązań. Wysuwają różnorakie propozycje, dokonując oceny i wyboru najwłaściwszego – z punktu widzenia moralnego – postępowania. Akceptują te wypowiedzi, których realizacja przyniosłaby korzyści innej osobie lub ogółowi. Tym samym duże znaczenie mają te elementy dyskusji, w których wychowankowie dostrzegają pewne niejasności, sprzeczności, przyczyny. One to pobudzają do poszukiwania nowych właściwości, to jest moralnie pożądanых rozwiązań. W istocie dyskusja ma na celu rozstrzygnąć problemy dywergencyjne.

Drugi rodzaj dyskusji uwzględnia uczenie się przez dialog z rówieśnikami. Wychowanek uczy się pojmować myśli i poglądy kolegi. Różne stanowiska wcale nie muszą być sprzeczne, lecz mogą wzajemnie się uzupełniać. Wymiana myśli z rówieśnikami, uwzględnianie innych punktów widzenia niż własny nie pozwoli uczniom przyswajać sztywnych stereotypowych nawyków. Sposób

²³ M. Magda, dz. cyt.

dyskusji to istotny czynnik modulujący komunikację ludzką. Jest jednocześnie warunkiem integrującym grupę, zbliża do siebie jej członków, dowiadują się więcej o sobie. W trakcie dyskusji nadawca musi być otwarty i autentyczny. Jednostka powinna mówić wprost o swoich uczuciach i przeżyciach. Ma prawo wyrażać swoje potrzeby. Aby jednak tak było, wychowanek musi odczuwać pełną akceptację przez rówieśników i wychowawcę, co przejawia się w trakcie czynnego słuchania i w języku akceptacji. Aktywne słuchanie oznacza zachętę i pozytywne reagowanie odbiorców na nadawcę.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, każdej dyskusji przyświeca cel intelektualny lub praktyczny. *Celem intelektualnym*, w szerokim tego słowa znaczeniu, jest rozwój języka i myślenia. *Celem praktycznym* zaś czyni się rozwijanie właściwego stosunku i postępowania wobec innych osób. Gdy uczestnicy dyskusji zgodnie zmierzają do jednego celu, rozważając różne poglądy, to wnoszą nowe treści. Dopiero poprawnie już skonstruowana myśl pobudza jednostkę do właściwego postępowania. W tak rozumianej dyskusji, w atmosferze spokoju i współdziałania, nauczyciel nie pełni funkcji kierownika, a jedynie doradcy i inspiratora.

Korzyści i zagrożenia komunikacji w edukacji dziecka

Prawidłowe stosunki społeczne w zespole zaspokajają wiele istotnych potrzeb psychospołecznych jednostki i grupy wychowawczej. Tym samym ułatwiają one bardziej intensywne i trwałe oddziaływanie na osobowość dziecka, jego rozwój intelektualny i moralno-społeczny. Życzliwe relacje z otoczeniem sprzyjają utrwalaniu nawyków i po-

staw na drodze stosowania nagród i kar oraz przez naśladownictwo.

Umiejętności komunikacyjne nauczyciela pozwalają mu otworzyć się na świat wychowanka oraz podejmować działania w poszukiwaniu wspólnych płaszczyzn i ocen interpretacyjnych rzeczywistości. Zakłóceniem tego procesu jest system symboli, który zależy od rozwoju intelektualnego jednostki, obrazu samego siebie i otoczenia. Zanizone poczucie wartości też obniża proces komunikacji. Znamienną cechą komunikacji nauczyciela z wychowankiem jest utylitaryzm, przejawiający się w podporządkowaniu dyskusji celom zajęć. Wynika to z niezrozumienia faktu przez pedagoga, że częstotliwość i jakość interakcji i komunikacji ma istotne znaczenie w rozwoju dziecka.

Przeszkodą w otwartym procesie komunikacji jest rutynizacja wzorów interakcji społecznych. Relacje nauczyciela z dziećmi oparte na schematach i rutynie uniemożliwiają kształtowanie podmiotowości ucznia²⁴.

Zagrożeniem dla rozwoju dzieci jest też funkcjonalność i fragmentaryczność treści i celów komunikacji. Ta forma relacji charakteryzuje się psychologicznym redukcjonizmem. Interakcje i komunikacja mają charakter interpretatywny, co umożliwia podmiotom edukacji wzajemne poznanie w dialogu, inspiruje integralny rozwój ich osobowości. Tak więc proces komunikacji zakłada wieloaspektowe relacje, umożliwiające przekraczanie schematów zachowań i prezentowanie różnych poglądów i przekonań.

Cechą zakłócającą akty komunikacji jest zjawisko redundancji²⁵, czyli nadmiaru środków werbalnych, niewerbalnych i ekspresji stanów emocji. Redundancja towarzyszy odtwarzaniu i tworzeniu wypowiedzi. Zjawisko

²⁴ Z. Nęcki, dz. cyt.

²⁵ G. Koć-Seniuch, dz. cyt.

„przeuczenia się” utrudnia budowanie odpowiedzi (np. w czasie egzaminu). Występuje tu zjawisko opuszczenia, czyli zatrzymywania przetwarzanych informacji, które dotarły w nadmiarze do dzieci, co wpływa na niepoprawne przetwarzanie uzyskanych danych. Organizm, broniąc się, odkłada reakcje i umieszcza je w magazynie pamięci krótkotrwałej. Pojawia się więc proces aproksymacji, czyli przybliżenia informacji w celu jej przetwarzania, ale zmniejsza się jej dokładność i ścisłość. Intensywnie uruchamia się kanał przetwarzania, co wywołuje zmęczenie, „ucieczkę” poznawczą przed bodźcami werbalnymi. To zjawisko podkreśla rolę doboru treści zależne od możliwości wychowanków²⁶.

Podsumowanie

Reasumując wcześniejsze rozważania, należy podkreślić, że umiejętności komunikacyjne nauczyciela obejmują dynamiczny, zmienny proces zależny od celów i treści edukacji dziecka oraz od możliwości i potrzeb uczniów. Decydują one o powodzeniu procesu edukacyjnego. Umiejętności komunikacyjne nauczyciela obejmują przekazy werbalne, niewerbalne, empatię, czynne słuchanie i język akceptacji. Natomiast wiedza pedagogiczna i psychologiczna nauczyciela, jego umiejętności pedagogiczne i postawy są fundamentem umiejętności komunikacyjnych nauczyciela.

²⁶ Tamże.

Bibliografia

- Aronson R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
- Bartkowska T., *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola*, Warszawa 1968.
- Czeżowski T., *O dyskusji i dyskutowaniu*, [w:] *Odczyty filozoficzne*, „Prace Wydziału Filologiczno-Filozoficznego”, t. 7, Toruń 1958.
- Faber A., Mazlish R., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały? Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły?*, Poznań 1993.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1995.
- Graszewicz M., Lewiński D., *Kompetencja komunikacyjna a edukacja*, Wrocław 2005.
- Grzegorzczak A., *Życie jak wyzwolenie i wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa 1993.
- Kawula S., *Edukacyjne właściwości relacji międzyludzkich*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” 1999, nr 2.
- Koć-Seniuch G., *Kompetencje pedagogiczne i jej kontekst edukacyjny*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, red. G. Koć-Seniuch, Białystok 1995.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Warszawa 1992.
- Magda M., *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Toruń 1999.
- Nalaskowski A., *Humanizm i podmiotowość*, Toruń 1993.
- Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszar napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Palka S., *Niewerbalne komunikowanie w procesie kształcenia*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” 1995, nr 2.
- Parafiniuk-Soińska J., *Ku humanistycznej edukacji*, Poznań 2003.

- Rostańska E., *Rozmowa w szkole*, Warszawa–Kraków 1995.
- Rylke H., *W zgodzie z sobą i z uczniami*, Warszawa 1993.
- Słodownik-Rycaj E., *O mowie dziecka czyli Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000.
- Zaleski T., *Obwodowe mechanizmy mowy*, Lublin 2003.

Lidia Kataryńczuk-Mania

Uniwersytet Zielonogórski

Obraz muzycznej edukacji w przedszkolu

Wprowadzenie – krótki dyskurs o dobrej edukacji

Edukacja powinna stanowić jeden z priorytetowych obszarów działań każdego społeczeństwa. Najlepiej byłoby, gdyby pojmowana była jak najszerzej i nie skupiała się jedynie w formalnych instytucjach edukacyjnych. Człowiek uczy się przez całe życie, począwszy od chwili urodzin, a przedszkole czy szkoła są jednymi z wielu miejsc, w których zdobywa wiedzę o sobie i o świecie.

Dobra edukacja powinna być dostępna zawsze, wszędzie, dla każdego. Nie może ograniczać się do nauki w instytucjach oświatowych. Szeroko pojęta edukacja odbywa się w rozmaitych przestrzeniach: w domu z rodzicami, w przedszkolu, w szkole, na placu zabaw podczas spotkań z rówieśnikami, w trakcie lokalnych imprez, w bibliotece, w świetlicy, w domu kultury itp. Ma wiele różnorodnych form i obejmuje ludzi w każdym wieku.

Profesjonalna edukacja jest zintegrowana, spójna i kompleksowa. Obejmuje „całość” człowieka, a nie wybrane jego „aspekty”. W procesie edukacji człowiek uczy się nie tylko dodawania i odejmowania, ale też, niejako przy okazji, poznaje relacje między uczącym a nauczonym, uczy się współdziałania z rówieśnikami czy rywalizacji itp. Na rozwój, oprócz sposobu i jakości pracy nauczycieli,

ma wpływ również otoczenie, w jakim proces edukacji przebiega – wystrój sal, wygląd ścian, ławek, krzeseł, zabawek w przedszkolu, szkole, świetlicy, bibliotece i innych miejscach. Rozwój człowieka zachodzi we wszystkich wymiarach jednocześnie – intelektualnym, fizycznym, społecznym, psychologicznym.

Skuteczna edukacja opiera się na otwartości i współpracy zarówno ludzi, jak i instytucji, na komunikacji i współdziałaniu pomiędzy wszystkimi osobami i instytucjami odpowiedzialnymi za proces edukacyjny. Nie jest zamknięta dla „nieprofesjonalistów”.

Właściwa edukacja jest zorientowana na człowieka. Uwzględnia jego perspektywę, traktuje każdego jak pełnoprawnego obywatela. W swoich działaniach wychodzi od jego potrzeb i traktuje go podmiotowo. Na przykład jeśli dwulatki lubią wspinać się na małe górki lub bawić gładkimi kamyczkami, to place zabaw powinny być projektowane tak, aby to uwzględniać. Uwaga zakłada umiejętność słuchania i obserwowania, diagnozowania predyspozycji i deficytów przez „edukatorów” oraz elastyczne reagowanie i dopasowywanie się do możliwości odbiorcy.

Edukacja także pobudza naturalną ciekawość świata i radość z jego poznawania, pozwala tworzyć i działać. Przygotowuje do życia, a nie tylko do kolejnego etapu nauki. Uczy współpracy, integruje z innymi, rozwija emocjonalnie, podnosi społeczne kompetencje.

Jedną z przeszkód w dostępie do dobrej edukacji jest brak wiedzy na temat potrzeb i etapów rozwoju człowieka, szczególnie w najwcześniejszych latach życia – od urodzenia do 5 lat. I niewiedza ta nie dotyczy jedynie rodziców, ale także osób z szeroko pojętego otoczenia dziecka – członków rodziny, opiekunów, nauczycieli, a także – pośrednio – przedstawi-

cieli administracji rządowej i samorządowej, którzy decydują o jakości infrastruktury edukacyjnej, rozumianej szerzej niż przedszkole i szkoła, o programach nauczania itp.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest kreatywne z natury, dlatego tę wspaniałą zdolność należy w nim pielęgnować i rozwijać. Chętnie uczy się ono tego, co je zaciekawia, i wtedy czynnie działa, przekształca, eksperymentuje. A przy tym gromadzi wiele doświadczeń natury ruchowej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej, poznaje świat kultury.

Twórczość dziecka w wieku przedszkolnym jest czynnością odruchową, instynktowną, podświadomą. Mały człowiek przeżywa radość kreacyjną, która pobudza go do dalszej zabawy w zakresie rysunku, muzyki, ruchu, improwizowanej gry teatralnej. Dzieci są twórcze również podczas różnego rodzaju zabaw, a inspiracją dla nich są często ich własne przeżycia, bajki, filmy lub też słyszana melodia. Jest to szczególny atrybut dzieciństwa, który zostaje zatracony w momencie, gdy dziecko chce sprostać wymaganiom realnej rzeczywistości.

Funkcje i cele muzycznej edukacji

Ze względu na specyfikę pracy w przedszkolu znaczącą rolę może odgrywać muzyka. Ona także służy wielostronnemu uczeniu się poprzez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie.

Znaczenie wychowawcze muzyki jest rozpatrywane w kategorii recepcyjno-pasywnej, odbiorczej (dotyczącej przygotowania dzieci do odbioru muzyki), aktywnej – w kategorii praktyki muzycznej, wartościującej – refleksyjnej, czyli w kategorii estetyczno-moralnej (obcujemy ze światem muzycznym, poznajemy walory muzyki, działamy, przeżywamy, doświadczamy jej).

Aktywność muzyczna spełnia funkcję poznawczo-kształcącą poprzez słuchanie i analizę utworów muzycznych, w czasie tych zadań rozwija się u dzieci zdolność postrzegania, uwagę dowolną, pamięć, wyobraźnię – procesy myślowe. Dostarcza ona wiedzy o muzyce, pojęciach muzycznych, sprzyja działalności twórczej i odtwórczej, rozwija umiejętność operowania muzycznymi środkami wyrazu artystycznego.

W działaniach muzycznych funkcję wychowawczą realizuje się w wielu zakresach. Szczególną rolę odgrywają przeżycia muzyczne w kształtowaniu zachowań społeczno-moralnych w zakresie współpracy w grupie, samodyscypliny, współodpowiedzialności, przestrzegania form grzecznościowych, kultywowania narodowych i rodzinnych tradycji. Wspólne muzykowanie dostarcza niezapomnianych doświadczeń.

Funkcja kompensacyjna muzyki uzupełnia braki w procesie zaspokajania potrzeb ekspresyjnych, poczucia wartości. Sztuka pozwala zaspokoić indywidualne potrzeby każdego człowieka, na przykład atrakcyjne spędzanie czasu wolnego. Aktywne uczestnictwo w zajęciach muzycznych wpływa korzystnie na podniesienie poczucia uznania, wykazania się czy zaprezentowania własnych dokonań.

Na co dzień coraz częściej docenia się funkcję terapeutyczną muzyki. Przejawia się ona w leczeniu nerwic dziecięcych i defektów rozwoju. Aktywne uprawianie muzyki wpływa na dobre samopoczucie, na stan zdrowia (układ oddechowy i krążenie, pracę płuc i serca, analizator słuchowy, harmonijną postawę fizyczną). Wskazaniami do podejmowania działań terapeutycznych są trudności wychowawczo-edukacyjne, zaburzenia w zachowaniu, nadpobudliwość, stany lękowe, trudności w nauce czytania i pisania, niepełnosprawności dziecięce.

Funkcja estetyczna przejawia się w kształtowaniu postawy

estetycznej, zaspokajaniu potrzeb przeżywania piękna w muzyce, dostarczaniu doznań, przyjemności i radości płynących z kontaktów z muzyką, a także w kształceniu gustów muzycznych.

Cele edukacji muzycznej w przedszkolu dotyczą rozwijania zainteresowań i zamiłowań muzycznych dzieci, podstawowych zdolności muzycznych w zależności od indywidualnych predyspozycji dzieci, rozwijania umiejętności muzycznych, sprawności ruchowo-muzycznej, śpiewu, gry na instrumentach, poznawania muzyki i uczestnictwa w kulturze muzycznej. Szczegółowe cele dotyczą rozwijania umiejętności słuchania i rozumienia muzyki, zaspokajania potrzeb ekspresyjnych – odtwórczych i twórczych, kształtowania trwałych potrzeb kontaktów z muzyką (uczestnictwo w koncertach, imprezach muzycznych), kształcenie dyspozycji głosowych, manualnych, ruchowych.

Podstawowe formy aktywności muzycznej w przedszkolu to śpiewanie piosenek i ćwiczenia mowy, gra na instrumencie, ruch z muzyką, słuchanie muzyki, tworzenie muzyki. Każda z nich wykorzystana w sposób przemyślany uczy atrakcyjnej drogi do muzyki. Nowoczesna pedagogika muzyczna zakłada pełną naturalność i autentyczność w działaniach dzieci, dążąc do utrwalania postawy twórczej lub odtwórczej¹.

Edukacja muzyczna a inne dziedziny

Nauczycielki przedszkola mogą wzbogacać swoją pracę umuzykalniającą wśród dzieci podczas innych zajęć, na przykład plastycznych, logopedycznych, ruchowych.

Tabela 1 przedstawia możliwości korelacji edukacji muzycznej z innymi dziedzinami edukacji w przedszkolu.

¹ Szerzej: W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki*, Kraków 2012.

Tabela 1. Edukacja muzyczna a inne dziedziny edukacji przedszkolnej

<p>Edukacja społeczno-moralna</p> <ul style="list-style-type: none"> – piosenki o tematyce patriotycznej, rodzinnej – tańce narodowe, ludowe – poszanowanie cudzej pracy – zachowania społeczne dzieci – współodpowiedzialność za wykonane zadania – wykonawstwo indywidualne i zbiorowe – dyscyplina wewnętrzna i zewnętrzna – współpraca i współżycie w grupie – szanowanie instrumentów – formy grzecznościowe 		<p>Edukacja zdrowotna</p> <ul style="list-style-type: none"> – walory terapeutyczne muzyki – ćwiczenia rehabilitacyjne – piosenki i zabawy o tematyce zdrowotnej – ćwiczenia prawidłowego oddechu, dykcji – terapia dźwiękiem
<p>Edukacja ruchowa</p> <ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia orientacyjno-porządkowe – opowieści ruchowe, gry ruchowe – improwizacje swobodne i kierowane – zagadki ruchowe – naśladowanie ruchów – wyrabianie zdolności koncentracji, uwagi, szybkiej orientacji, pamięci 		<p>Edukacja przyrodnicza</p> <ul style="list-style-type: none"> – odgłosy przyrodnicze, hałasy, dźwięki natury – pory roku w muzyce – naśladowanie ruchów zwierząt – ćwiczenia, obserwacje, naśladowanie (np. procesu rośnięcia, kształtu kwiatu) – piosenki o tematyce przyrodniczej – słuchanie utworów programowych (np. <i>Karnawał zwierząt, Walc kwiatów, Lot trzmiela, Cztery pory roku, Pory roku</i>)

<p>Edukacja w zakresie mowy i myślenia</p> <ul style="list-style-type: none"> – dźwięczność mowy i śpiewu – piosenka w korygowaniu wad wymowy – rytmiczność w mowie i śpiewie – dialogi melodyczno-rytmiczne – echo muzyczne – umuzycznianie wierszy, opowiadań – tworzenie bajek muzycznych, partytur muzycznych – muzyczny teatrzyk – zagadki muzyczne – interpretowanie charakteru utworu, jego nastroju itp. 	<p>Edukacja muzyczna</p> <ul style="list-style-type: none"> – aktywność wokalna – aktywność instrumentalna – aktywność twórcza – aktywność ruchowa 	<p>Edukacja w zakresie przygotowania do pisania i czytania</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej – dobieranie i naśladowanie wzoru – odtwarzanie metrum piosenki – zabawy i ćwiczenia rozwijające wrażliwość słuchową – piosenki przygotowujące do czytania i pisania
<p>Edukacja matematyczna</p> <ul style="list-style-type: none"> – wyliczanki, rymowanki – zależności liczbowe wartości rytmicznych – czas trwania dźwięku – określanie rejestru wysoko-średnio-nisko – zadania dotyczące pojęć muzycznych (ile zwrotek, ile części) – porządkowanie, klasyfikowanie grup instrumentów – porównywanie figur geometrycznych z instrumentami – analiza formalna prostych utworów (AB, ABA, rondo) – zagadki muzyczno-matematyczne – piosenki o tematyce matematycznej 		<p>Edukacja kulturowo-estetyczna</p> <ul style="list-style-type: none"> – tradycje rodzinne, świąteczne – tańce narodowe, ludowe – kąć muzyczny – książka muzyczna, albumy muzyczne – kompletowanie instrumentów – interpretacje plastyczne słuchanych piosenek, utworów (barwy, kształty itp.) – czasopisma muzyczne – kształtowanie kultury muzycznej – rozwijanie umiejętności słuchania i odczuwania piękna

<p>Edukacja techniczna</p> <ul style="list-style-type: none"> – tworzenie instrumentów muzycznych – laboratorium dźwiękowe – poznawanie sprzętu odtwarzającego muzykę – poznawanie budowy i sposobu gry na instrumentach – piosenki o tematyce technicznej, o różnych zawodach 		<p>Edukacja komunikacyjna</p> <ul style="list-style-type: none"> – piosenki o tematyce ruchu drogowego, ulicznych sygnałów – zabawy i ćwiczenia ruchowe dotyczące środków lokomocji – zjawiska akustyczne związane z komunikacją (np. pociąg, samochód itd.) – naśladowanie ruchem pojazdów
--	--	--

Źródło: opracowanie własne.

Treści poszczególnych obszarów edukacji mogą i powinny się wzajemnie przenikać. Do pewnych treści szczególnie łatwiej dotrzeć poprzez piosenkę, zabawę, ćwiczenie lub grę dydaktyczną, partyturę muzyczną bądź zagadki muzyczne. Należy w zwykłej, codziennej rzeczywistości przedszkolnej stworzyć przyjazną, twórczą atmosferę współdziałania nauczyciela z dziećmi.

O wybranym muzycznym programie edukacyjnym

Współczesny nauczyciel przedszkola ma do wyboru wiele ciekawych programów uwzględniających kształcenie muzyczne dzieci.

Pragnę przybliżyć i zinterpretować cenne, moim zdaniem, założenia programowe edukacji muzycznej na przykładzie wybranego programu. *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku* autorstwa Anny Łady-Grodzickiej i Ewy Belczewskiej (2000). Wśród 11 obszarów edukacyjnych program uwzględnia edukację muzyczną, w której zakres wchodzi trzy obszary tematyczne:

Słucham muzyki i uczę się jej rozumienia.

Poznaję instrumenty i próbuję na nich grać.

Śpiewam piosenki i bawię się przy muzyce.

Na poziomie pierwszym autorki zwracają szczególną uwagę na zjawiska akustyczne, zwłaszcza znane dzieciom z codziennego otoczenia, na przykład szum wiatru, szelest liści, klakson samochodu. Następnie słuchanie ciszy – niezbędnej w codziennej rzeczywistości, rozwijanie wrażliwości muzycznej poprzez rozpoznawanie rejestru niskiego i wysokiego, a także poczucia dynamiki, określanie muzyki głośniejszej i cichej, słuchanie muzyki instrumentalnej na żywo, jak również słuchanie piosenek i udział w przedszkolnych koncertach muzycznych.

Treści programowe poziomu drugiego, podobnie jak poziomu pierwszego, dotyczą zjawisk akustycznych, rozpoznawania głosów swoich kolegów, określenia skrajnych rejestrów, zmian dynamicznych, zagadek piosenkowych, udziału w koncertach i słuchania muzyki na żywo.

Na poziomie trzecim szczególnie zwraca się uwagę na świadome, uważne słuchanie i różnicowanie dźwięków trzech rejestrów: niskiego – średniego – wysokiego. Dynamika, mniej precyzyjnie, określana ma być jako: cicho – średnio – głośno. Zakłada się również „wsłuchiwanie się w słabe dźwięki”. Dopiero na tym poziomie zalecane jest słuchanie muzyki „żywej” i „mechanicznej”.

W praktyce przedszkolnej nauczycielki już na poziomie pierwszym wprowadzają muzykę „mechaniczną”, szczególnie podczas leżakowania bądź czasami, niestety, podczas nauki piosenki.

Na tym poziomie zakłada się dalsze doskonalenie kompetencji słuchowych. Zaleca się stosowanie ćwiczeń i zabaw rozwijających pamięć muzyczną, rozróżnianie

głosów męskich i żeńskich w śpiewie solo i chóralnym, prawidłowe różnicowanie dynamiki, rejestrów w muzyce oraz określanie linii melodycznych bądź nastroju i rozwiązywanie zagadek muzycznych.

Realizując powyższe założenia programowe, należy zwrócić szczególną uwagę na potrzebę rozwijania pozytywnego stosunku emocjonalnego do kontaktów ze światem muzyki poprzez dostarczanie dziecku przykładów i zabaw z dźwiękami. Ważne jest, by kształtować właściwy, wartościowy stosunek do poznawania i rozumienia muzyki, o czym traktuje obszar pierwszy (*Słucham muzyki i uczę się jej rozumienia*). Pozytywne, radosne obcowanie z muzyką prowadzi do rozwijania zainteresowań muzycznych i prowokuje do przyjemnych, ponownych kontaktów ze światem muzyki.

Przed nauczycielką przedszkola stoi bardzo ważne zadanie, które można łatwiej rozwiązać, obserwując zachowania dzieci podczas różnych aktywności muzycznych. Każde dziecko ma własne tempo rozwoju muzycznego i tym samym różny poziom osiągnięć. Zorientowanie nauczycielki co do poziomu jakości kompetencji muzycznej dzieci wyznaczać będzie cel działań edukacyjnych (np. odpowiedni dobór materiału muzycznego, metod rozwijających poczucie rytmu, słuchu melodycznego, dynamicznego, poczucia harmonii, wrażliwości, kształtujących pozytywne postawy wobec muzyki, nawyku efektywnego obcowania z muzyką).

Muzykowanie na instrumentach muzycznych, perkusyjnych, niekonwencjonalnych sprawia dzieciom przedszkolnym wiele radości, satysfakcji, uaktywnia twórczo i odtwórczo. Pozwala na kształcenie elementarnych umiejętności muzycznych. Ideałem w pracy edukacyjnej może

być posiadanie bogatego laboratorium dźwiękowego i realizowanie z dziećmi teatru dźwięków.

W obszarze tematycznym *Poznaję instrumenty i próbuje na nich grać* autorki programu na etapie pierwszym ujmują następujące treści: poznawanie i rozróżnianie dźwięków instrumentów muzycznych o określonej i nieokreślonej wysokości, gestodźwięków oraz proste improwizacje swobodne.

W kontekście muzyczno-metodycznym, dzieci powinny najpierw rozpoznawać i doświadczać właściwości brzmieniowych własnego ciała – na co wskazują założenia metod Dalcroze’a czy Orffa – czyli tak zwanych gestodźwięków: klaskania, tupania, pstrykania itp. Następnie poznawać niekonwencjonalne instrumenty, na przykład drewniane klocki, kamyki, a następnie grzechotki – marakasy, kołatki, drewienka, clavesy itp. Istotne dla rozwoju muzycznego dziecka są pierwsze kontakty z instrumentami i odkrywanie różnych brzmień.

Na kolejnym etapie programowym proponuje się zapoznanie dzieci z budową oraz sposobem gry na bębenku, tamburynie i trójkącie oraz poszukuje się nowych efektów brzmieniowych w zakresie „umuzyczniania” wierszy, opowiadań.

Poziom trzeci obejmuje treści dotyczące stosowania zagadek instrumentalnych, rozwijania umiejętności gry na melodycznych instrumentach perkusyjnych – ksylofonach, metalofonach – oraz tworzenie własnego akompaniamentu do piosenek.

Poziom czwarty z kolei obejmuje: swobodne improwizacje na dzwonekch, na instrumentach perkusyjnych niemelodycznych, opracowanie akompaniamentów do piosenek, opowiadań, wierszy. Realizacja takich zagadnień

wymaga od nauczycielki i dzieci już dobrego przygotowania muzycznego, umiejętności manualnych.

Wykonywanie prostych instrumentów perkusyjnych, mających charakter niekonwencjonalny powinno odbywać się podczas dłuższych zajęć lub zajęć warsztatowych. Dobrym przykładem i sprawdzonym rozwiązaniem mogłyby być warsztaty z rodzicami lub ze studentami edukacji elementarnej.

Śpiewam piosenki i bawię się przy muzyce to trzecie zagadnienie w obszarze edukacji muzycznej w przedszkolu. Uważam, że śpiew jest jedną z podstawowych i najważniejszych form zajęć umuzykalniających w przedszkolu. Do tego dołączyć należy systematyczną i skuteczną pracę nad higieną aparatu głosowego dzieci. Istnieje potrzeba skupienia uwagi nauczycielki na nieprawidłowościach, między innymi w zakresie dystonowania i detonowania dźwięków, korygowania nieprawidłowości w wymowie i usuwaniu wad, a także w korelacji układu oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnego.

Zakres programowy na różnych poziomach jest bogaty i podkreśla znaczącą rolę ruchu z muzyką, a także potrzebę aktywności twórczej dzieci.

Na poziomie pierwszym programu (3-latki) autorki dużo uwagi poświęcają ćwiczeniom oddechowo-dykcyjnym, rytmicznym, ruchowym, orientacyjno-porządkowym, inhibicyjno-incytacyjnym, dialogom rytmiczno-melodycznym czy ilustracji ruchowej piosenki.

Na kolejnym poziomie (4-latki), na podstawie znanych piosenek, wskazuje się nadal na wykonywanie ćwiczeń ortofonicznych, emisyjnych poprzez śpiew indywidualny, pracę nad aparatem słuchowo-głosowym. Zaleca się swobodne improwizacje głosowe, ruchowe, zwłaszcza proste

formy taneczne oraz ilustracje plastyczne do poszczególnych zwrotek piosenki.

Poziom trzeci (5-latki) podkreśla znaczący udział dzieci w zabawach logorytmicznych, słuchanie muzyki inspirującej różne reakcje ruchowe, wyrabianie płynności i zręczności ruchów, doskonalenie kroków i prostych form tanecznych, śpiewanie indywidualne i zbiorowe z uwzględnieniem improwizacji wokalne.

Ostatni poziom (6-latki) szczególnie miejsce przeznacza na improwizacje wokalnie-instrumentalnie-ruchowe, zwłaszcza swobodne interpretacje ruchowe krótkich utworów instrumentalnych bądź zabawy (ze śpiewem, rytmiczne i inscenizowane) w formie muzycznego teatryku oraz zapoznanie z tańcami (trojak, koziorajka, polka, „walc bez obrotów”; niestety w programie pominięto polskie tańce narodowe).

Pomimo drobnych uwag odnośnie do powyższego programu należy podejść w sposób indywidualny do wybranych treści. Realizacja tych zamierzeń programowych zależy od uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Nauczycielka wykorzystująca każdy program powinna podchodzić „elastycznie”, gdyż to ona decyduje o tym, co jest najlepsze i najkorzystniejsze dla grupy dziecięcej, z którą pracuje.

W wielu przedszkolach zorganizowane zajęcia umuzykalniające prowadzi specjalista wychowania muzycznego. Uważam, że stwarza to możliwość lepszego rozwoju muzycznego dzieci i ułatwia pracę nauczycielki. Specyfika takich zajęć wymaga dobrych kompetencji muzycznych w zakresie prawidłowego odtwarzania, śpiewania piosenek, stosowania odpowiednich ćwiczeń emisyjnych, w zakresie gry „na żywo” na instrumencie (dzieci chętniej słuchają

muzyki „żywej” niż „mechanicznej”). To nie zwalnia nauczycielki z tak zwanej „codziennosci muzycznej”, czyli systematycznego obcowania z muzyką. Liczebność dzieci w grupie, warunki lokalowe i podstawa dydaktyczna też mają istotny wpływ na jakość zajęć. Uważam, że łatwiej jest nauczycielce przedszkola przygotować tańce i układy choreograficzne we współpracy ze specjalistą, przeprowadzić diagnozę umiejętności muzycznych dzieci czy przygotować się do licznych imprez artystycznych na terenie przedszkola i poza przedszkolem. Warto również sięgnąć do nowszego repertuaru piosenek (często nauczycielki śpiewają te piosenki, których nauczyły się dużo wcześniej), przygotować akompaniament, a także obserwować postępy dzieci. Systematycznie prowadzone zajęcia muzyczne dwa razy w tygodniu przez specjalistę i nauczycielki opiekujące się grupą – szczególnie przez czteroletni okres pobytu dziecka w przedszkolu – korzystnie wpływają na jakość kształcenia muzycznego dzieci. Potwierdzają to liczne badania naukowe i specjalistyczne publikacje².

Z praktyki

Ciekawą propozycję innowacyjną w dziedzinie edukacji muzycznej w przedszkolu proponuje Marta Kondracka-Szala³. Innowacja pedagogiczna *W magicznym*

² M.in.: B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997; L. Kataryńczuk-Mania, *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci*, [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006; M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007; *Edukacyjne inspiracje dziecięcego poznawania, przeżywania i doświadczania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

³ M. Kondracka-Szala, „*W magicznym świecie muzyki*” – innowacyjne spojrzenie na edukację muzyczną dzieci w wieku przedszkolnym, [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej. Wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015, s. 83-102.

świecie muzyki ma charakter programowy, metodyczny i organizacyjny. Autorka, skupiając się na aspekcie programowym, zaproponowała główne cele: „podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności dzieci z zakresu posługiwania się językiem muzyki, a także prawidłowej pracy głosem i wymowy; stwarzanie sprzyjających warunków do osvajania z podstawową wiedzą muzyczną, nabywania umiejętności z tego obszaru (gra na instrumentach, śpiew, taniec), rozwijania uzdolnień muzycznych; rozwijanie ekspresji wokalne, ruchowej, instrumentalnej; stwarzanie możliwości swobodnego wyboru aktywności muzycznej zgodnie z predyspozycjami, możliwościami czy zainteresowaniami”⁴, dalej autorka podkreśla znaczącą rolę percepcji, a także zachęca do czynnego udziału w kulturze muzycznej. W aspekcie organizacyjnym zaproponowała realizację zajęć muzycznych 1–2 razy w miesiącu dla każdej grupy wiekowej. Zajęcia są organizowane w formie kącików muzycznych w jednej z sal, czas dla grupy to 30 minut. Do współpracy zaprosiła również studentki pedagogiki (po sześć osób), które na każde spotkanie przygotowują materiał, pomoce, co ułatwia przygotowanie kącików muzycznych, w ramach których dzieci mogą podejmować różne aktywności muzyczne. Zaproponowano następujące kąciki:

- kącik instrumentalny *Plum, bum, ram tam tam, na instrumentach sobie gram,*
- kącik nutowy *Do re mi fa sol la, nuty dobrze znam,*
- kącik taneczny *Tańczę ja, tańczysz ty, razem Tań-czy-my!,*
- kącik słuchacza *Jaka to melodia? Jaka to piosenka? Czy jest smutna czy wesoła, zaraz zapamiętam!,*
- kącik rytmiczny *Ósemeczki i ćwierćnuty każdy poznać musi!,*

⁴Tamże, s. 94-95.

– kącik głosowy *Mój głos, twój głos ma magiczną moc!*

Aspekt metodyczny opiera się na najnowszych trendach i koncepcjach wykorzystywanych w praktyce przedszkolnej. Z obserwacji prowadzonej podczas zajęć wynika, że dzieci najchętniej podejmują muzykowanie na instrumentach (szczególnie na bum-rurkach, dzwoneczkach diatonicznych) i słuchanie muzyki, zwłaszcza muzyki klasycznej, etnicznej, jazzowej, relaksacyjnej z wykorzystaniem słuchawek nausznych. Najmniejszą popularnością cieszył się kącik wokalny. Autorka zauważa, że na etapie przedszkolnym dzieci chętnie odnoszą się do działań związanych z muzyką.

Konkluzja

Edukacja muzyczna w przedszkolu powinna być szeroko postrzegana w strukturach wychowania i kształcenia dzieci.

Poprzez muzykę dzieci stają się radośniejsze, mądrzejsze, inteligentniejsze i bawiąc się przy niej, uczą się poznawać świat. Wskazane propozycje programowo-innowacyjne stanowią istotne wątki w obrazie edukacji muzycznej w przedszkolu. Pozostaje mieć nadzieję, że nauczycielki przedszkola częściej będą wykorzystywać potencjał edukacji muzycznej.

Bibliografia

Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002.

Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E., *Od piosenki do literki. Metoda Dobrego Startu*, Gdańsk 1997.

Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.

Edukacja małych dzieci: standardy, bariery, szanse, red. A. Giza, Warszawa 2010.

Edukacyjne inspiracje dziecięcego poznawania, przeżywania i doświadczania muzyki, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej*, Zielona Góra 2003.

Ferenz K., *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008. Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

Kataryńczuk-Mania L., *Muzyczne uroczystości jako forma kulturowego aktywizowania dzieci w wieku przedszkolnym w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja – kultura – media: wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*, red. W.A. Sacher, Bielsko-Biała 2008.

Kataryńczuk-Mania L., *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci*, [w:] *Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy*, red. L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska, Zielona Góra 2006.

Kataryńczuk-Mania L., *Odbiór utworu muzycznego przez dziecko przedszkolne*, [w:] *Wartości w muzyce: Studium monograficzne*, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2008.

Kataryńczuk-Mania L., *Wychowawcze aspekty zajęć umuzykalniających w przedszkolu*, Zielona Góra 2009.

Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007.

Kondracka-Szala M., *„W magicznym świecie muzyki” – innowacyjne spojrzenie na edukację muzyczną dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej. Wyzwania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015.

Nowe koncepcje edukacji muzycznej, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002.

Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego, red. M. Manturzevska, Warszawa 1999.

Sacher W.A., *Pedagogika muzyki*, Kraków 2012.

Sacher W.A., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*,

Katowice 2004.

Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa 1986.

Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 1997.

Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.

Robert Porzak

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Oczekiwania uczniów i nauczycieli dotyczące samorządu szkolnego

W miarę dojrzewania każdy nastolatek zaczyna odłączać się od rodziny i podlega coraz większym wpływom grupy, włącza się też w działania instytucji i organizacji społecznych. Kształtowanie postaw przez rodziców i nauczycieli ma w okresie dojrzewania ograniczoną skuteczność. Młodzież dąży do uczenia się samodzielności w praktycznym działaniu i chce rządzić się swoimi prawami. Największy wpływ na zachowanie nastolatków wywierają rówieśnicy. Siłę grupy rówieśniczej wykorzystano jako podstawę konstrukcji młodzieżowych programów rówieśniczych. Opierają się one na znacznym uwzględnianiu potrzeb młodych ludzi, a jednocześnie tworzą warunki do zaspokajania tych potrzeb w konstruktywnych, akceptowanych społecznie formach. Podejścia rówieśnicze mogą być dzięki swojej elastyczności bardzo skuteczną formą działań profilaktycznych zmniejszających ryzyko uzależnień i przemocy wśród młodzieży¹.

Prezentowane opracowanie zawiera krótką charakterystykę młodzieżowych programów rówieśniczych oraz opisuje odczucia uczniów włączających się w jeden

¹ K. Geldard, W. Patton, *Adolescent Peer Counselling: Enhancing the Natural Conversational Helping Skills of Young People*, „Australian Journal Of Guidance & Counselling” 2007, nr 17(1), s. 28-48.

z takich programów – „Program Aktywizacji Samorządów Uczniowskich”. Na podstawie badań ankietowych 505 osób poddano analizie oczekiwania uczniów i nauczycieli związane z rolami uczestnika samorządu i opiekuna samorządu. Przedstawiono też obraz problemów szkoły w oczach osób badanych. Opis został skonstruowany na podstawie badań przygotowujących wdrożenie programu w środowisku szkół miasta Szczecina. Wyniki wskazują na istotne zróżnicowanie oczekiwań osób badanych zarówno w zakresie pożądanych właściwości ucznia biorącego udział w działalności samorządu szkolnego, jak i wobec nauczyciela, który ma sprawować opiekę nad samorządem. Rezultaty świadczą o wieloznaczności rozumienia istoty samorządu szkolnego i potrzebie zwiększenia przepływu informacji między uczniami i nauczycielami w celu wzajemnej klaryfikacji oczekiwań.

Podejścia rówieśnicze i „Program Aktywizacji Samorządów Uczniowskich”

Programy rówieśnicze są formą środowiskowych działań profilaktycznych ukierunkowanych na trzy podstawowe rodzaje celów:

1. Stwarzanie młodym ludziom okazji do angażowania się w działania społeczne, włączanie w podejmowanie decyzji dotyczących ich życia i życia lokalnej społeczności oraz umożliwianie przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie.

2. Uczenie młodych ludzi radzenia sobie z negatywną presją rówieśniczą.

3. Rozwijanie u młodych ludzi różnych umiejętności oraz poczucia kompetencji w zakresie funkcjonowania

społecznego, interpersonalnego i intrapsychicznego².

Programy rówieśnicze stanowią ważne uzupełnienie i alternatywę dla działań profilaktycznych o charakterze profesjonalnym. Wyróżniają się one tym, iż:

- są ekonomiczne – opierają się na energii i zapale młodzieży i dorosłych;
- stanowią okazję do angażowania się i uczestniczenia nastolatków w działaniach konstruktywnych zarówno dla samych uczestników, jak i ich otoczenia społecznego;
- są formą łącznika między młodzieżą a dorosłymi w okresie obniżonego zaufania młodzieży do dorosłych;
- pozwalają doświadczać poczucia odpowiedzialności za siebie, swoje działanie i współtworzenie zdrowych warunków w wymierny sposób w realnym życiu³.

Podstawą skuteczności działań rówieśniczych jest sprawność nastoletnich uczestników programu. Aby zapewnić skuteczność działania, należy dostarczyć młodym ludziom możliwości udziału w specjalnych szkoleniach. Większość takich szkoleń obejmuje usprawnianie umiejętności intrapsychicznych, interpersonalnych i społecznych. Przygotowani uczniowie mogą prowadzić w szkołach działania obejmujące:

Edukację w zakresie przeciwstawiania się presji rówieśniczej, na przykład do odurzania się.

² Z.B. Gaś, *Psychoprofilaktyka*, Lublin 1998; K. Geldard, W. Patton, dz. cyt.

³ R. Buchanan, G. Bowen, *In the Context of Adult Support: The Influence of Peer Support on the Psychological Well-Being of Middle-School Students*, „Child & Adolescent Social Work Journal” 2008, nr 25(5), s. 397-407 (doi:10.1007/s10560-008-0143-z); G. Salkeld, *What are the benefits of preventive health care?*, „Health Care Analysis” 1998, nr 6, s. 106-112.

Doradzanie w problemach rówieśników.

Tworzenie pozytywnego klimatu w szkole, propagowanie mówienia „nie” w reakcji na szkodliwe namowy oraz promowanie zachowań prozdrowotnych.

Udział w opracowywaniu przepisów i regulaminów związanych z kierowaniem życiem szkoły i uczniów⁴.

Warto tutaj wspomnieć także o roli osób dorosłych i o roli szkoły jako instytucji w działaniu młodzieżowych programów rówieśniczych. Role odgrywane przez dorosłych w programach rówieśniczych obejmują zazwyczaj:

- dostarczanie wsparcia i zrozumienia młodzieży działającej w programie,
- analizowanie wyników działań grupowych i indywidualnych,
- dostarczanie informacji o placówkach pomocy specjalistycznej dla tych uczniów, którzy takiej pomocy potrzebują,
- działanie jako łącznik między uczniami, nauczycielami, rodzicami i lokalną społecznością⁵.

Rola szkoły w programach wsparcia rówieśniczego obejmuje:

- sprzyjanie pozytywnym relacjom rówieśniczym,
- zachęcanie uczniów do uczestniczenia w programie,
- nieetykietowanie młodzieży korzystającej z tej

⁴ L.P. Lam, M.L. McLaws, *Hepatitis B vaccination coverage of Vietnamese children in south-western Sydney*, „Australian and New Zealand Journal of Public Health” 1998, nr 22, s. 502-504; D. Olweus, *Mobbing – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998; J.E. Rhodes, R. Spencer, *Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose*, „New Directions For Youth Development” 2010, nr 126, s. 149-152 (doi:10.1002/yl.356).

⁵ D. Buck, C. Godfrey, M. Sutton, *Economic and other views of addiction: Implications for the choice of alcohol, tobacco and drug policies*, „Drug and Alcohol Review” 1996, nr 15, s. 357-368; M. Sitarczyk, *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Lublin 2002.

formy pomocy,

- wspieranie programów poprzez współfinansowanie działań i zapewnianie odpowiednich warunków lokalowych i technicznych⁶.

Koncepcja „Programu Aktywizacji Samorządów Uczniowskich” (PASU) wyrasta z idei, zgodnie z którą wszyscy członkowie określonej społeczności lokalnej są współodpowiedzialni za jakość jej funkcjonowania. Wzajemne stosunki między dorosłym kierownictwem szkoły a samorządem młodzieżowym powinny obejmować:

- rzeczywisty podział kompetencji i obowiązków,
- autentyczną współodpowiedzialność i współkierownictwo młodzieży,
- załatwianie przez młodzież jej własnych spraw z własnej inicjatywy, własnymi sposobami, w nastawieniu na własne cele.

Obserwacje praktyki szkolnej ukazują jednak, że rola samorządów uczniowskich oraz wzajemne relacje między gronem pedagogicznym a członkami samorządów wyglądają bardzo różnie. Często samorzady pełnią jedynie funkcje reprezentacyjne, uległe i dyspozycyjne wobec dorosłego personelu szkoły. Czasem dążą do rywalizacji, konfrontacji i nieustannego atakowania dorosłych⁷.

⁶ R. Buchanan, G. Bowen, dz. cyt.; N. Garnefski, S. Okma, *Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers*, „Journal of Adolescence” 1996, nr 19, s. 503-512; Z.B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Warszawa 1995; L. Choińska, M. Paluch, K. Serwatko, *Wychowanie w programie edukacyjnym szkoły*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Sanoku” 2007, nr 4, s. 285-292.

⁷ Z.B. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa 1995.

Metoda

Podejmując badania, poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy oczekiwania uczniów i nauczycieli wobec działaczy samorządowych różnią się istotnie. Do uzyskania opinii zastosowano ankietę konstrukcji autora programu, Zbigniewa B. Gasia⁸. Ankieta składała się z 11 pytań, w większości mających charakter otwarty, odpowiedzi na nie podlegały kategoryzacji. Oprócz pytań charakteryzujących osoby badane poruszano także kwestie pożądanych cech ucznia i nauczyciela działających w samorządzie szkolnym, trudności, jakie napotyka samorząd, oraz oczekiwań wobec programu szkoleniowego. Istotnym elementem ankiety była też prośba o wskazanie osób mających, zdaniem respondentów, predyspozycje do pełnienia funkcji uczestnika i opiekuna samorządu szkolnego. Te pytania, mające charakter wyborów socjometrycznych, są podstawą do zapraszania uczniów do udziału w zajęciach szkoleniowych stanowiących kolejny etap realizacji programu.

Badania uczniów i nauczycieli kilku szkół z terenu Szczecina, do których planowano zaadresować program PASU, przeprowadzono na przełomie roku 2012 i 2013. Grupa badana składała się z 505 osób, w tym 464 uczniów i 41 nauczycieli z dwóch gimnazjów i dwóch liceów ogólnokształcących. Strukturę grupy badanej i doświadczenia badanych osób związane z pracą w samorządzie przedstawia tabela 1.

⁸ Tamże.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badanej

		Uczniowie		Nauczyciele		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Płeć	K	249	53,7	35	85,4	284	56,2
	M	215	46,3	6	14,6	221	43,8
Szkoła	Gimnazjum	159	34,3	14	34,1	173	34,3
	Liceum	305	65,7	27	65,9	332	65,7
Doświadczenie działania w samorządzie	Nie	307	66,2	29	70,7	336	66,5
	Tak	157	33,8	12	29,3	169	33,5
	Ogółem	464	100,0	41	100,0	505	100,0

Struktura płciowa uczniów była równoważona, wśród nauczycieli przeważały natomiast zdecydowanie kobiety, co jest typowym wynikiem. Doświadczenia aktywności samorządowej miała dotychczas mniej więcej 1/3 uczniów i nauczycieli.

Wyniki

Oczekiwania uczniów i nauczycieli biorących udział w badaniu co do pożądanych właściwości działacza samorządowego i opiekuna samorządu przedstawia tabela 2. Uczniowie najczęściej akcentują jako pożądane cechy swojego rówieśnika działającego w samorządzie dojrzałość i odpowiedzialność. Na drugim miejscu stawiają kreatywność, a w dalszej kolejności lokują sprawność w działaniu i pozytywne usposobienie. Do najmniej istotnych właściwości zaliczają aktywność działacza samorządowego. Różnice między grupami są istotne statystycznie.

Tabela 2. Oczekiwane właściwości działacza i opiekuna samorządu szkolnego

		Uczniowie		Nauczyciele		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Pożądane cechy ucznia działającego w samorządzie	Dojrzałość i odpowiedzialność	195	44,0	13	32,5	208	43,1
	Kreatywność	182	41,1	23	57,5	205	42,4
	Sprawność w działaniu	165	37,2	22	55,0	187	38,7
	Pozytywne usposobienie	165	37,2	7	17,5	172	35,6
	Umiejętności interpersonalne	148	33,4	17	42,5	165	34,2
	Wysokie standardy moralne	133	30,0	2	5,0	135	28,0
	Silna osobowość	96	21,7	8	20,0	104	21,5
	Sprawność poznawcza	97	21,9	3	7,5	100	20,7
	Aktywność	44	9,9	13	32,5	57	11,8
	Nie wiem	4	0,9	-	-	4	0,8
	Inne	2	0,5	-	-	2	0,4
Pożądane cechy opiekuna samorządu	Wsparcie	209	48,9	9	23,1	218	46,8
	Pozytywne usposobienie	138	32,3	5	12,8	143	30,7
	Kreatywność	105	24,6	17	43,6	122	26,2
	Sprawność w działaniu	94	22,0	13	33,3	107	23,0
	Dojrzałość i odpowiedzialność	99	23,2	5	12,8	104	22,3
	Umiejętności interpersonalne	76	17,8	18	46,2	94	20,2
	Wysokie standardy moralne	73	17,1	1	2,6	74	15,9
	Charyzma i zaangażowanie	50	11,7	14	35,9	64	13,7
	Sprawność poznawcza	28	6,6	-	-	28	6,0
	Inne	5	1,2	-	-	5	1,1
	Nie wiem	5	1,2	-	-	5	1,1

* Można było udzielić kilku odpowiedzi, dlatego rozkłady procentowe nie sumują się do 100.

Nauczyciele uznają za najważniejsze przejawianie przez ucznia działającego w samorządzie kreatywności oraz sprawności w działaniu. Na dalszym planie lokują umiejętności interpersonalne. Na kolejnych, równorzędnych pozycjach znajduje się zupełnie nieoceniona przez uczniów aktywność oraz bardzo przez nich waloryzowana dojrzałość i odpowiedzialność działacza samorządowego. Najrzadziej nauczyciele wymieniali jako ważną właściwość

działacza samorządowego przejawianie wysokich standardów moralnych. Konfiguracja oczekiwań formułowanych przez uczniów i nauczycieli różni się istotnie ($\chi^2 = 54,09$; $p < 0,001$).

Cenione przez uczniów właściwości opiekuna samorządu to przede wszystkim gotowość udzielania wsparcia i pozytywne usposobienie. Uczniowie uważają też za ważne podejście twórcze i kreatywne oraz dojrzałość i odpowiedzialność, a także sprawność w działaniu. Najmniej istotne ich zdaniem właściwości opiekuna to charyzma i zaangażowanie oraz sprawność poznawcza.

Według nauczycieli dobry opiekun powinien charakteryzować się przede wszystkim sprawnością interpersonalną oraz kreatywnością. Kolejne wymieniane przez nauczycieli cechy to charyzma i zaangażowanie oraz sprawność w działaniu. Najmniej osób wymieniło jako ważne wysokie standardy moralne opiekuna. Zestaw oczekiwań formułowanych przez uczniów i nauczycieli różni się istotnie strukturą ($\chi^2 = 72,26$; $p < 0,001$).

Podsumowanie

Przedstawione badania wskazują, że zajęcia dla uczniów i nauczycieli powinny mieć nieco inne treści, gdyż te grupy różnią się istotnie oczekiwaniami wobec uczniów, jak i nauczycieli angażujących się w działalność samorządu szkolnego. Zwraca uwagę niewielkie oczekiwanie nauczycieli co do standardów moralnych działaczy samorządowych. Wydaje się, że takie postawy mogą wynikać z rozumienia roli samorządu wyłącznie jako wykonawcy ustalonych z góry zadań, które są zgodne z normami społecznymi i moralnymi, a w mniejszej mierze jako kreatora takich

zasad. Przypuszczenia te potwierdzają formułowane przez Z.B. Gasia⁹ uwagi dotyczące fasadowości roli samorządów uczniowskich w szkołach, wskazują również na potencjalne trudności dotyczące zadań wychowawcy w instytucji wychowawczej¹⁰. W celu dokładniejszej weryfikacji przedstawionych wyników należałoby jednak przeprowadzić dalsze badania w innych środowiskach, co zwiększyłoby ich reprezentatywność. Wskazane byłoby też objęcie analizą roli rodziców w kształtowaniu postaw młodzieży wobec samorządności szkolnej.

Grant: Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu dotowanego ze środków programu Swiss Contribution, umowa nr 0016/d/2/2012.

Bibliografia

Buchanan R., Bowen G., *In the Context of Adult Support: The Influence of Peer Support on the Psychological Well-Being of Middle-School Students*, „Child & Adolescent Social Work Journal” 2008, nr 25(5), s. 397-407 (doi:10.1007/s10560-008-0143-z).

Buck D., Godfrey C., Sutton M., *Economic and other views of addiction: Implications for the choice of alcohol, tobacco and drug policies*, „Drug and Alcohol Review” 1996, nr 15, s. 357-368.

Choińska L., Paluch M., Serwatko K., *Wychowanie w programie edukacyjnym szkoły*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Sanoku” 2007, nr 4, s. 285-292.

Garnefski N., Okma S., *Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers*, „Journal of Adolescence” 1996, nr 19, s. 503-512.

⁹ Tamże.

¹⁰ B. Zięba, *Trudności opiekuna-wychowawcy w placówce socjalizacyjnej*, [w:] *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Warszawa 1995.

Gaś Z.B., *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Warszawa 1995. Gaś Z.B., *Psychoprofilaktyka*, Lublin 1998.

Geldard K., Patton W., *Adolescent Peer Counselling: Enhancing the Natural Conversational Helping Skills of Young People*, „Australian Journal Of Guidance & Counselling” 2007, nr 17(1), s. 28-48.

Lam L.P., McLaws M.L., *Hepatitis B vaccination coverage of Vietnamese children in south-western Sydney*, „Australian and New Zealand Journal of Public Health” 1998, nr 22, s. 502-504.

Olweus D., *Mobbing – fala przemocy szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998. Poleszak W., *Obraz typowego nauczyciela u młodzieży o różnym zaangażowaniu w używanie środków psychoaktywnych*, [w:] *Człowiek w obliczu zniewolenia. Od zagrożeń do nadziei*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2012, s. 147-165.

Rhodes J.E., Spencer R., *Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose*, „New Directions For Youth Development” 2010, nr 126, s. 149-152 (doi:10.1002/yd.356).

Salkeld G., *What are the benefits of preventive health care?*, „Health Care Analysis” 1998, nr 6, s. 106-112.

Sitarczyk M., *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Lublin 2002.

Zięba B., *Trudności opiekuna-wychowawcy w placówce socjalizacyjnej*, [w:] *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007.

Mirosława Nyczaj-Drag

Uniwersytet Zielonogórski

Kapitał społeczny rodziny z klasy średniej jako forma i źródło kapitału edukacyjnego dziecka¹¹

W swoim artykule chciałabym przyjrzeć się rodzinom środowisk klasy średniej pod kątem zasobności w kapitał społeczny i zysków, do jakich prowadzi w sferze edukacji dziecka. Na podstawie zaprezentowanych wyników badań własnych spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czy i w jaki sposób jakość i wielkość kapitału społecznego przekładają się na kapitał edukacyjny dziecka. Opis i analiza podjętego przeze mnie problemu jest ważna z dwóch powodów: po pierwsze, może doprowadzić do rekonstrukcji tych mechanizmów selekcji na poziomie wczesnej edukacji, które wchodzi w skład kapitału społecznego rodziny, po drugie, może pozwolić na lepsze zrozumienie roli rodziny – jako „pierwotnego dawcy” kapitału społecznego.

Koncepcja kapitału społecznego

Koncepcja kapitału społecznego staje się współcześnie ważnym kontekstem teoretycznym dla opisu wielu dziedzin życia. Świadczy o tym między innymi ogromna liczba

¹¹ Tekst pierwotnie opublikowany w książce pt. *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, pod red. naukową Jolanty Karbowniczek, Anny Błasiak, Ewy Dybowskiej, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.

publikacji, w których kategorię tę pośrednio lub bezpośrednio opisuje się i analizuje¹². Jedno z ujęć tej koncepcji proponuje James Coleman¹³. Traktuje on kapitał społeczny jako umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów, ale także jako naturalny zasób tkwiący w relacjach wewnątrzrodzinnych oraz organizacji danej społeczności, użyteczny w rozwoju poznawczym i społecznym dzieci i młodzieży. Zdaniem Roberta Putnama, „kapitał społeczny odnosi się do takich cech organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania. Tak jak i inne postaci kapitału, kapitał społeczny jest produktywny, umożliwia bowiem osiągnięcie pewnych celów, których nie dałoby się osiągnąć, gdyby go zabrakło”¹⁴. James Coleman i Robert Putnam – ale także F. Fukuyama¹⁵ – mówiąc o kapitale społecznym, zwrócili uwagę na sieć społecznych więzi, które owocują możliwością współpracy na różnych polach aktywności. W tym kontekście, ich zdaniem, kapitał społeczny jest cechą przypisywaną nie poszczególnym jednostkom, ale grupom społecznym i „jako atrybut struktury społecznej, w którą wpisana jest jednostka, nie jest prywatną własnością żadnej

¹² Np. K. Growiec, *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Warszawa 2011; *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2009; M. Theiss, *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2012; P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny a edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne*, Warszawa 2014.

¹³ J.S. Coleman, *Foundation of Social Theory*, Cambridge 1990.

¹⁴ R. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Warszawa–Kraków 1995, s. 238.

¹⁵ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Warszawa–Wrocław 1997.

z osób czerpiących z niego korzyści”¹⁶.

Kategorię kapitału społecznego, ale w nieco odmiennym ujęciu, znajdujemy w teorii Pierre`a Bourdieu. Według niego posiadane w ciągu życia rodzaje kapitału i ich wielkość decydują o zajmowanych przez jednostkę pozycjach w przestrzeni społecznej oraz o trajektorii życia. Pierre Bourdieu przez kapitał społeczny rozumie „zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu – lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw, wiarygodności, która daje im dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa”¹⁷. Kapitał społeczny jest dla niego narzędziem walki o pozycję społeczną w określonym polu. Pierre Bourdieu – w przeciwieństwie do J. Colemana i R. Putnama, określających kapitał społeczny „jako atrybut struktury społecznej, w którą wpisana jest jednostka”¹⁸ – widzi kapitał społeczny jako zasób poszczególnych jednostek, nie zaś zbiorowości. Pewne osoby czy grupy mogą posiadać go więcej lub mniej, są więc bardziej lub mniej uprzywilejowane¹⁹. W ujęciu P. Bourdieu, kapitału społecznego nie da się wyraźnie ocenić z punktu widzenia ogólnospołecznego pożytku. Skutki posiadania zasobów kapitału społecznego dla całej społeczności mogą być bardzo różne. Z perspektywy interesów pojedynczej osoby

¹⁶ R. Putnam, dz. cyt., s. 263.

¹⁷ P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*, ed. J.G. Richardson, New York 1986, s. 249.

¹⁸ R. Putnam, dz. cyt., s. 263.

¹⁹ T. Zarycki, *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 2, s. 47.

każdy wzrost zasobów kapitałowych jest oczywiście pożądanym, ale i on, jak wskazują niektórzy, może mieć negatywne konsekwencje. Na przykład, podobnie jak pozostałe typy kapitału, kapitał społeczny może okazać się ważnym wymiarem nierówności społecznych, dominacji i barier w dostępie do innych zasobów społecznych. Powszechnie wiadomo, że wszelki nadmiar „łatwego kapitału” może być deprawujący. Znane są powszechnie rozważania o negatywnych konsekwencjach obdarowania dzieci przez zasobnych rodziców czy zbyt łatwego uzyskania bogactwa przez nieprzygotowane kraje. Zbyt łatwo uzyskany kapitał społeczny, dający duże przywileje, może w podobny sposób deprawować jednostki, w konsekwencji także składające się z nich społeczności²⁰. Kapitał społeczny, tak jak wszystkie inne rodzaje kapitałów, powinien prowadzić do zysków partykularnych (jednostki w małej grupie, bądź też konkretnej małej grupy w całości społeczeństwa) lub zysków kolektywnych (na poziomie małej grupy jako całości czy całego społeczeństwa)²¹. Odznacza się on trwałością i może mieć szeroki zasięg (jak w przypadku powiązań rodzinnych). Warto podkreślić, że ta forma kapitału ma charakter kolektywny: rozporządza nim grupa, a w interesie wszystkich jej członków leży jego zabezpieczenie i pomnażanie.

Wykorzystanie w opisywanych badaniach koncepcji kapitału społecznego związane jest głównie z ukazaniem czynników odpowiedzialnych za jakość edukacji dzieci w rodzinach z klasy średniej. W dalszej części artykułu opiszę zastosowaną procedurę badawczą oraz postaram się pokazać te zasoby badanych rodziców, jakie związane

²⁰ Tamże.

²¹ Por. P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001, s. 104-105.

są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu – lub inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw.

Projekt badań

W swoich badaniach zainteresowałam się tym, jak współcześni rodzice z klasy średniej edukują swoje dzieci, jakie miejsce w ich życiu zajmują kwestie dotyczące edukacji potomstwa, jakie praktyki, motywacje i wartości (habitus) w kwestiach związanych z edukacją dziecka składają się na ich styl życia, do jakich zasobów, w postaci kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego, rodzinnego wsparcia sięgają w celu pozyskania dla swych dzieci kapitału edukacyjnego, a także tym, czy i na ile praktyki i plany edukacyjne rodziców tej grupy powielają i umacniają status społeczny rodziny oraz prowadzą do produkcji i reprodukcji kapitału edukacyjnego. W celu zebrania danych na ten temat wykorzystałam wywiad narracyjny. Pozwolił mi on dotrzeć do subiektywnych sensów i znaczeń, jakie edukacji swych dzieci nadają rodzice, a pozyskane opowieści stanowiły rekonstrukcję ich doświadczeń związanych z edukacją dzieci.

Badaniami objęłam 24 rodziców (12 matek i 12 ojców) uczniów z klas I-III szkoły podstawowej, klas, które powstały na zasadzie zapisów dziecka do wybranego nauczyciela i które w momencie badania wymieniane były jako najlepsze w szkole. Byli to rodzice dzieci uczęszczających z moją córką do klasy²² oraz polecane przez nich

²² Rodzice ci stanowili grupę, z którą nawiązałam kontakt dzięki spot-

lub przez nauczycielki klas I-III inne rodziny. W rezultacie prowadzonych poszukiwań zgromadziłam grupę rodziców z wyższym wykształceniem, dobrze sytuowanych, reprezentujących trzy kategorie zawodowe typowe dla środowisk klasy średniej, to jest inteligencję (lekarze, prawnicy, nauczyciele/naukowcy, urzędnicy), właściciele firm oraz menedżerów (kierowników wyższego szczebla), szczególnie umotywowanych w kwestii edukacji dziecka²³. Ważnym kryterium doboru rozmówców był fakt wyrażenia przez nich zgody na udzielenie mi wywiadu i zaproszenie do swojego domu. Jak podkreślają M. Hammersley i P. Atkinson, istotnym elementem technicznym wywiadu narracyjnego jest otoczenie, w którym wywiad ma zostać przeprowadzony. Najlepszą strategią prowadzenia wywiadu jest spotkać się z badanym na jego terytorium i pozwolić samemu zaaranżować kontekst. Dzięki temu badani będą znacznie bardziej rozluźnieni niż w mniej znajomym otoczeniu²⁴. Wywiady narracyjne przeprowadziłam zatem w mieszkaniach badanych rodziców, łącząc ten sposób gromadzenia danych z obserwacją warunków domowych (pod kątem materialnego wyposażenia dziecka, tj. odzieży, przyborów szkolnych, zabawek, zbiorów, mediów oraz przedmiotów wskazujących na znaczenie edukacji dziecka, np. dyplomy, puchary, listy pochwalne, zdjęcia itp.).

Przeprowadzone wywiady narracyjne dotyczyły:

– znaczenia, jakie ma dla badanych edukacja dziecka

kaniom na wywiadówkach, w czasie klasowych imprez integracyjnych czy lekcji pokazowych.

²³ Wymienione kategorie zawodowe w opinii społeczeństwa są wysoko oceniane, często związane z wysokim poziomem prestiżu, wymagające określonych umiejętności i kwalifikacji, wyższego lub średniego wykształcenia, a także dużego zaangażowania.

²⁴ Por. M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, s. 156; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 181.

(czym jest dla nich edukacja w różnych jej formach i na różnych poziomach, czego od niej oczekują, co daje im satysfakcję, co napawa lękiem, obawami, dostarcza problemów, jakie mają plany na przyszłość w związku z edukacją dziecka, czego wymagają od szkoły i innych instytucji edukacyjnych, czy i w jaki sposób angażują się w sprawy związane z edukacją dzieci);

- edukacji dziecka w aspekcie podejmowanych przez rodziców praktyk edukacyjnych, ich celu, organizacji i przebiegu (form);

- sukcesu edukacyjnego (czym jest i od czego go uzależniają) oraz trudności i problemów związanych z edukacją dziecka (czego dotyczą i jak sobie z nimi radzą).

Zastosowane przeze mnie sposoby interpretacji zebranego materiału wynikają z przyjętej fenomenologiczno-hermeneutycznej perspektywy pracy. W związku z tym przyjęty sposób prezentowania analiz i opisów doświadczeń, jakie składają się na narracje badanych osób, wynika z celu badań, którym jest dotarcie do znaczeń i sensów, jakie rodzice z klasy średniej nadają edukacji swych dzieci, z zawartości treściowej i struktury opowiedzianych mi historii oraz pytań, które zadałam po ich wysłuchaniu.

Wyniki badań własnych

Zebrane podczas wywiadów narracyjnych z rodzicami wypowiedzi pozwalają wyróżnić takie składniki kapitału społecznego rodziny, jak: formy udzielania dzieciom wsparcia i inwestowania w ich edukację w postaci wyboru szkoły, klasy i nauczyciela, angażowanie się w pomoc dziecku w nauce, zaangażowanie w pomoc nauczycielowi i szkole, więzi rodziców z najbliższą rodziną, znajomymi, sąsiadami, nauczycielami.

W pierwszej kolejności chciałabym zwrócić uwagę na rodzaj wsparcia udzielanego dziecku przez rodziców w przestrzeni publicznej, które związane jest z wyborem klasy I szkoły podstawowej i nauczyciela. Oto przykładowe wypowiedzi rodziców na ten temat:

Nie mogłam być w szkole w dniu otwarcia list z powodu wyjazdu i poprosiłam o pomoc znajomą mi dyrektorkę szkoły (M, W1, I).

Musiałam bardzo wcześnie zająć kolejkę, żeby mieć szansę wybrać właśnie tę klasę i nauczycielkę (M, W12, I).

Bardzo ciężko było wpisać się do tej pani. Zapisałam dziecko pierwszego dnia, a stałam w kolejce od 7 rano (M, W5, I).

W pierwszym podejściu dziecko zapisane zostało do innej klasy, ponieważ w tej, która mnie interesowała, nie było już miejsc. Jednak w obecnej klasie zwolniło się miejsce i udało nam się wstrzelić (M, W11, M).

Nie było już miejsc w klasie, do której chciałam zapisać syna, i musiałam sobie jakoś poradzić, więc skorzystałam ze znajomości (M, W8, M).

Nie było miejsc w klasie, do której chciałam zapisać syna. Zapisałam więc do innej z myślą, że po czasie go przeniosę. Tak też zrobiłam. Bez problemów udało się (M, W9, I).

Wypowiedzi te wskazują na znaczenie, jakie przywiązują badani rodzice do znalezienia się dziecka w wybranej klasie i u wybranego nauczyciela. By osiągnąć swój cel, moje rozmówczynie uciekały się do rozmaitych rozwiązań, począwszy od stania w kolejce od wczesnych godzin rannych, poprzez wykorzystywanie znajomości, po zapisanie dziecka do innej klasy i po czasie przeniesienie do wcześniej wybranej. Przy wyborze klasy badani kierowali się informacjami zebranymi na temat nauczycieli,

biorąc pod uwagę opinie innych rodziców, nauczycieli oraz uczniów tej szkoły, niektórzy znali nauczycieli osobiście, na przykład z dni otwartych drzwi. Byli i tacy, którzy radzili się w kuratorium oraz patrzyli na miejsce szkoły w rankingach. Wybierali także klasę, decydując się na nią ze względu na profil lub/i nauczyciela jednocześnie. Wielu rodziców podkreślało, iż wybór szkoły i klasy był dla nich ważną sprawą. Niektórzy wspominali o problemach, jakie się z tym wiązały, a także o protekcji, która w wielu przypadkach okazała się niezwykle pomocna.

O randze i znaczeniu wyboru szkoły w życiu rodziców z klasy średniej świadczą związane z nią, niejednokrotnie bardzo ważne decyzje życiowe, do zmiany miejsca zamieszkania włącznie. Jedna z badanych przeze mnie matek ujawniła taki zamiar. Oto jej narracja:

Córka kończy gimnazjum i w przyszłym roku mamy zamiar wyjechać stąd. Planuję, że zacznę naukę w jednym z najlepszych liceów w Polsce, w Gdańsku. Mąż ze swoim wykształceniem, jak się próbował orientować, pracę znajdzie bez problemu, ja też. To jest dla niej szansa i dla naszego młodszego syna także. Większe miasto, większe możliwości i dla nas, i dla naszych dzieci (M, W11, M).

W tym przypadku mamy do czynienia z praktyką edukacyjną, polegającą na zmianie miejsca zamieszkania w celu znalezienia się w rejonie obsługiwanym przez dobrą, renomowaną szkołę. Cytowana autorka i jej mąż są osobami dobrze sytuowanymi, menedżerami, dlatego, jak sądzę, decyzja o wyjeździe z miasta nie jest dla nich czymś szczególnie trudnym. Tym łatwiej jest im ją podjąć, że w grę wchodzi edukacja córki w prestiżowej szkole. Przedstawiona narracja dobitnie pokazuje, że usługi edukacyjne ze względu na ich rosnące znaczenie i masowe zapotrze-

bowanie coraz wyraźniej nabierają cech dobra rynkowego. Na czele kryteriów urynkowania instytucji edukacyjnych znajdują się wszelkiego rodzaju rankingi szkół, prezentujące osiągnięcia i wyniki nauczania. Publikacja list rankingowych tworzy mapę szkół do wyboru, dokonywanego przez rodziców. Z danych dotyczących rynków nieruchomości wynika, że ich wartość w obszarze obsługiwanym przez dobre i pożądane szkoły może wzrosnąć nawet do 20%²⁵. W kontekście tej wypowiedzi przychodzi na myśl, że, przez złożony system konsumenckiego wyboru i dostępu do określonego typu szkół, rynek szkolnictwa wpływa na dystrybucję i reprodukcję zróżnicowanego statusu społecznego i społecznych możliwości. Szkoły o wysokich edukacyjnych osiągnięciach, o przewadze liczby kandydatów nad liczbą dostępnych miejsc, znajdują się na ogół w uprzywilejowanych rezydencjalnie rejonach. W wielu wypadkach dostęp do tego typu szkół jest zdeterminowany możliwościami mieszkaniowymi.

We współczesnym świecie kurczącego się czasu i przestrzeni rynek szkolnictwa nabiera cech globalnych, dając klasie średniej, która ma możliwość wyboru, szczególnie poczucie rangi i znaczenia wyboru szkoły najbardziej odpowiadającej jej potrzebom i aspiracjom. Warto uświadomić sobie, że rynek szkół z wieloletnimi tradycjami, szkół elitarnych w bogatych dzielnicach wielkich miast, szkół o szczególnej specjalizacji obejmuje swym zasięgiem już nie tylko region czy kraj, ale często ma wymiar globalny. Zasobne w kapitał ekonomiczny oraz kulturowy i tym samym najbardziej mobilne elity zmieniają nie tylko kraj, ale i kontynent w poszukiwaniu najlepiej zaspakajającej ich potrzeby

²⁵ I. Sagan, *Szkoła w przestrzeni miasta. O reprodukcji statusu społecznego i społecznych możliwości*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 245.

i ambicje szkoły dla swych dzieci. W kilku wypowiedziach pojawił się tego rodzaju wątek. Badani rodzice, mówiąc o planach edukacyjnych związanych z dzieckiem, wspominali o zagranicznych uczelniach. Najczęściej tego rodzaju plany mieli ojcowie. Już po badaniach dowiedziałam się, że jednemu z moich rozmówców udało się zrealizować plany i starsza córka rozpoczęła naukę w Berlinie. Choć rodzina nie zmieniła miejsca zamieszkania, ojciec, jako germanista współpracujący z uczelniami berlińskimi, często ją odwiedza.

Potwierdzeniem i jednocześnie uzupełnieniem zaprezentowanych danych są wyniki badań Darii Hejwosz. Wykazują one, że do umocnienia pozycji społecznej jednostki, zwłaszcza w klasie średniej, przyczynia się kształcenie uniwersyteckie. Jak pisze autorka, „mimo, że coraz więcej osób ma dostęp do uniwersytetów, najlepsze instytucje kończą zwłaszcza te osoby, które posiadają odpowiedni kapitał kulturowy i pochodzą z klasy uprzywilejowanej”²⁶. Dziecko, które pragnie zostać studentem, musi przejść przez długą drogę przygotowań. Na przykład, aby dostać się na Uniwersytet w Tokio, przygotowania rozpoczynają się już na etapie przedszkola. Nie wszystko jednak zależy od jednostki, ale od jej rodziców, którzy wiedzą, co mają uczynić, aby ich dziecko zostało studentem. Podobnie jest z Uniwersytetem Harvarda, który oczekuje od jednostki dowodów „doskonałości”. To rodzice i otoczenie, w którym jednostka dorasta, formują z niego przyszłego, idealnego kandydata. Także w Niemczech panuje przekonanie, że uniwersytet jest miejscem dla jednostek pochodzących ze średniej i wyższej klasy. Aby dziecko dostało się na Uniwersytet w Kapsztadzie, jego rodzice muszą posiadać wiedzę

²⁶ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 311.

na temat tego, co zrobić. Ma ono wówczas większe szanse na wejście w świat akademicki niż dziecko, którego rodzice tej wiedzy nie mają. Jak podaje autorka, czynnikiem, który decyduje o przyjęciu na elitarny uniwersytet, jest wiedza, jaką posiada jednostka i jej rodzice bądź opiekunowie, na temat tego, co należy uczynić, aby drzwi danej instytucji otworzyły się dla niej. Nieco mniejszą rolę odgrywają kwestie finansowe²⁷. W podsumowaniu autorka stwierdza, że współcześnie wzory rekrutacji do elity nadal wiążą się z reprodukcją kulturową. Wpływ pochodzenia społecznego wciąż odgrywa znaczącą rolę w osiąganiu sukcesu, co potwierdza aktualność teorii reprodukcji kulturowej P. Bourdieu²⁸.

Badania nad rynkiem usług edukacyjnych dowodzą, że wybór szkoły jest jedną z najważniejszych decyzji podejmowanych w życiu rodzinnym. Listy rankingowe, klasyfikacje szkół, w połączeniu ze swobodą ich wyboru odgrywają kluczową rolę w urynkowaniu usług edukacyjnych. Szkoła, jej jakość, oferowany sposób i zakres kształcenia, są ważnym zagadnieniem praktycznie we wszystkich badanych przez mnie rodzinach, w których dzieci wkraczają w wiek szkolny, a następnie przechodzą przez kolejne etapy systemu kształcenia. Jak wykazują moje badania, większość rodziców, wybierając szkołę dla swoich dzieci, kieruje się wynikami egzaminów, uwzględniając przy tym indywidualne potrzeby i predyspozycje swoich dzieci. Za najważniejsze kryteria wyboru szkoły moi rozmówcy uznają: dobrą opiekę nad dzieckiem, przyjazną i miłą atmosferę w klasie, wysoki poziom nauczania oraz motywowanie dzieci do nauki. Wszystkie te kryteria odnoszą się do procesu kształcenia. Ważne jest dla nich także dobre

²⁷ Tamże, s. 312-314.

²⁸ Tamże, s. 314.

wyposażenie szkoły oraz zapewnienie dziecku bezpieczeństwa. Wielu rodziców w rozmowach wskazuje na atuty wybranej już dla dziecka szkoły i klasy. Rodzice doceniają bogatą ofertę zajęć dodatkowych, wysoki poziom nauczania oraz wykształconą kadrę pedagogiczną. Nauczycieli cenią głównie za ciepło i wrażliwość w kontaktach z dziećmi, niezwykle zaangażowanie w pracę, powołanie do tego, co robią, indywidualne traktowanie uczniów, dobry kontakt z rodzicami.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w prowadzonych wywiadach, był problem przywiązywania dużego znaczenia przez badane osoby, w swych wyborach szkół i klas, do zbliżonego społecznie profilu uczniów. Dlatego wybierają szkoły i klasy, do których uczęszczają dzieci znajomych, o zbieżnych upodobaniach, o bliskim im i reprezentowanej przez nich klasie społecznej systemie wartości oraz stylu życia. Tak o tym mówi jedna z badanych matek:

Wspólnie z koleżanką, i sąsiadką zarazem, umówiliśmy się, że zapiszemy nasze dzieci do klasy pani X. Jest to najlepsza nauczycielka klas I-III w tej szkole i zawsze prowadzi dobre klasy. Jesteśmy spokojne, bo dzieci nie trafią w przypadkowe środowisko. Dodatkowo będą razem, a to dla nas ważne, bo znamy się już kilka lat i nasze dzieci lubią się. Co także ważne to fakt, że będziemy mogli się wymieniać w dowożeniu dzieci do szkoły (M, W7, M).

Jak widzimy, autorka tej wypowiedzi za najlepsze towarzystwo dla swojego dziecka uważa osoby o tym samym lub wyższym statusie społecznym, a takie znajdzie się w wybranej przez nią klasie. Moja rozmówczyni chciałaby, aby córka przebywała w jednej grupie z osobami podobnymi do siebie, a dodatkowo razem z dobrą koleżanką.

Z dużym prawdopodobieństwem mogą założyć, że

spora część mieszkańców tego osiedla, na którym mieszka cytowana matka, także nie pośle swoich dzieci do szkoły znajdującej się w rejonie. Tam musiałyby one spotkać się z rówieśnikami, od których ich rodzice starają się je oddzielić. Droga do szkoły dla mieszkańców nowych osiedli polega na ominięciu gromadki uczniów oczekujących na autobus i dowiezieniu dziecka do wybranej szkoły w wybranym miejscu miasta. Narracje moich rozmówców jednoznacznie wskazują na zjawisko wydzielania się przestrzeni prywatnej, wydzielania specjalnych pól edukacyjnych (klas, szkół), zarezerwowanych dla dążącej do dystynkcji klasy średniej.

W społeczeństwach demokratycznych funkcję przestrzeni publicznej, w której w sposób wymuszony dochodziło do spotkań ludzi z różnych klas społecznych, pełniła do niedawna szkoła publiczna. Wraz z pojawieniem się neoliberalnej polityki oświatowej i promowaniem konkurencji między szkołami ta rola edukacji zanika. W Polsce, mimo jednolitych wymagań egzaminacyjnych, trudno jest mówić o jednolitej szkole. Jednocześnie zaczął się ruch ku amerykanizacji miast, ku przestrzennej segregacji poszczególnych klas społecznych. Wybór szkoły intensyfikuje istniejące podziały społeczne i je utrwała.

W prowadzonych badaniach pojawił się wątek dotyczący jednego ze składników kapitału społecznego rodziny, a mianowicie **zaangażowania rodziców na terenie domu** w sprawy związane z edukacją szkolną dziecka.

W większości przypadków zaangażowanie to dotyczy matek i sprowadza się do pomocy dziecku w nauce. Oto wybrane narracje na ten temat:

Dzieci uczą się bardzo dobrze, ale codziennie pomagam im w odrabianiu lekcji (M, W4, I).

Pomagam dzieciom w odrabianiu lekcji, tłumaczę, jeżeli czegoś nie rozumieją. Często rozmawiam z nauczycielami (M, W9, I).

Interesuję się osiągnięciami szkolnymi moich dzieci, ich sukcesami, ale też porażkami, rzeczami, z którymi świetnie sobie radzą, ale przede wszystkim rzeczami, z którymi sobie nie radzą. Rozmawiam z dziećmi o ich problemach, razem próbujemy je rozwiązać. Regularnie też kontaktuję się ze szkołą, chodzę na zebrania i rozmawiam z wychowawcą (M, W5, I).

Sprawdzam córce zeszyty, czy ma wszystko odrobione, ponieważ często zapomina, a potem płacze, kiedy nauczycielka ją upomni. Pomagam w sytuacji, kiedy nie wie, jak wykonać jakieś zadanie, wspólnie szukamy informacji w Internecie, w książkach (M, W2, P).

Takich wypowiedzi pojawiło się w moich badaniach wiele. Sądzę, że ilustrują one ważne zjawisko związane z nieograniczonym wręcz **wsparciem dzieci przez matki** w sprawach dotyczących nauki; wsparciem polegającym na pomocy w odrabianiu lekcji, tłumaczeniu, kiedy czegoś nie rozumieją, rozmowach z dziećmi, rozmowach z nauczycielami, chodzeniu na zebrania, sprawdzaniu zeszytów. Pomoc, o której mowa, przybiera w niektórych przypadkach postać skrajną, ponieważ matki wyręczają swoje dzieci w ich obowiązkach. Tak o tym mówi jedna z moich rozmówczyń:

Odrabiam lekcje z synem, czasami robię wszystko za niego, choć wiem, że nie powinnam. Ale jak syn przyjdzie, rozplacze się, że sam sobie nie poradzi, to co mam zrobić. Uczę się również razem z nim do sprawdzianów (M, W6, P).

Mój syn, gdybym go nie pilnowała, nigdy by nie odrobił lekcji. Często muszę dzwonić do jego kolegów i pytać, co jest

zadane, ponieważ jego odpowiedź codziennie jest taka sama: „nic nie mamy zadane”. Generalnie, on bardzo nie lubi się uczyć. Interesują go zabawy z kolegami, gra w piłkę, jakieś walki karate, judo. Aż się boję, co z niego wyrośnie. Wiem, jak powinnam postępować, ale czasami z braku czasu, żeby było szybciej, „odrabiam” coś za niego. Nie potrafię go przekonać, że uczy się dla siebie, i nie umiem zrozumieć, dlaczego ma tak wielką niechęć do nauki. Widzę, że siedzenie nad książkami to jakby kara dla niego. Jest to dla mnie niezrozumiałe, bo sama byłam inna. Ja codziennie dwie–trzy godziny mu poświęcam, a i tak efektów większych nie ma. Cały czas mam nadzieję, że z wiekiem nabierze ochoty do nauki (M, W3, P).

Cytowane matki mają nadzieję, że z czasem dzieci staną się bardziej samodzielne i obowiązkowe, że jest to okres przejściowy. W ten sposób tłumaczą swoje zachowanie. Można sądzić, że ich pomoc jest wyrazem troski o dziecko, wynikającej z obawy, a nawet z lęku, że bez wsparcia nie poradzi sobie w szkole. Myślę jednak, że w obu przypadkach mamy do czynienia z matkami nadopiekuńczymi, skupiającymi nadmierną uwagę na osiągnięciach szkolnych dziecka, nic bowiem nie tłumaczy odrabiania lekcji za dziecko.

W wielu wypowiedziach rodziców akcentowana jest kwestia znacznego **angażowania się w pomoc klasie i szkole**, a w związku z tym także częstych kontaktów z nauczycielami. Oto wypowiedzi podejmujące tę kwestię:

Systematycznie chodzę na wywiadówki, działam w radzie rodziców, dbam o bieżący kontakt z nauczycielem, by monitorować postępy dziecka (M, W8, M).

Należę do rady rodziców w szkole, jestem systematycznie na zebraniach i wywiadówkach, zbieram pieniądze na różne

składki, kseruję materiały (M, W12, I).

Wspieram swoje dzieci w ten sposób, że pomagam im w lekcjach, rozmawiam z nauczycielami na tematy dotyczące ich problemów w szkole oraz ich dalszej edukacji, uczęszczam regularnie na zebrania, współpracuję z nauczycielami. Z mężem sponsorujemy zakup potrzebnych nauczycielowi pomocy dydaktycznych, mebli do klasy (M, W5, I).

Swój wysiłek związany z edukacją dziecka oceniam na ocenę bardzo dobrą. Ma to związek z moim dużym zaangażowaniem w działania na rzecz klasy i szkoły, dobrymi kontaktami z nauczycielami. Czasami towarzyszę nauczycielce podczas wycieczek z dziećmi, pomagam w przygotowaniu imprez klasowych, np. piekę ciasto itd. (M, W10, I).

Jak widzimy, współpraca ze szkołą i nauczycielem, podobnie jak w przypadku pomocy dziecku w nauce, jest domeną matek. To one żywo i aktywnie interesują się edukacją szkolną swych dzieci i chętnie udzielają pomocy nauczycielowi. Badani rodzice sponsorują imprezy klasowe, zakup mebli i materiałów biurowych, dobrowolnie i aktywnie uczestniczą w wycieczkach klasowych. Uczestniczą w zebraniach rodzicielskich i często kontaktują się z nauczycielem, nie czekając na wezwania. Przy każdej nadarzającej się okazji pytają o postępy dzieci i proszą o wskazówki do dalszej pracy. Ojcowie angażują się głównie poprzez wsparcie ekonomiczne, matki poprzez wsparcie fizyczne. Są to rodzice zdolni i gotowi do znacznych poświęceń dla dobra dziecka, wymagający od innych, ale przede wszystkim od siebie.

Z wypowiedzi moich rozmówców wynika, że wzrasta ich zainteresowanie problematyką i przedmiotami, obecnymi i nieobecnymi, w programach szkoły, co pozostaje w związku z jej wyborem.

Dzieci powinno uczyć się w szkole przedsiębiorczości, do wyboru powinny być inne języki niż angielski i niemiecki (O, W5, P).

Oprócz tradycyjnych lekcji w-f, szkoła mogłaby zadbać o oferty alternatywnej edukacji ruchowej, np. aerobic dla dzieci, nauka tańca, zumba dla dzieci itp., albo chociaż zwiększyć liczbę godzin zajęć z wychowania fizycznego (M, W11, M).

Coraz częściej mówi się dziś o zjawisku „pedagogicznej profesjonalizacji dzieciństwa ze strony szkoły i ofert zajęć pozalekcyjnych”²⁹. Mianowicie, jak wynika z narracji moich rozmówców, z jednej strony, z powodu braku czasu chcieliby skorzystać z autorytetu profesjonalistów, z drugiej, próbują wpływać w kwestiach programowych na nauczycieli czy nawet dyrektorów szkół. Jak mogę sądzić, wśród badanych rodziców wzrasta zainteresowanie zwiększeniem swego udziału w procesie kształcenia dzieci, ponieważ pragną, aby ich pociechom oferowano „najlepszą z możliwych” jakość nauczania. W związku z tym wielu z nich „angażuje się w działalność szkoły, w wykonanie jej zadań i realizację programu”³⁰.

Warto w tym miejscu dodać, że badani rodzice wykazują duże zainteresowanie zajęciami dodatkowymi w szkole, są inicjatorami i realizatorami tych zajęć. Są dumni i zadowoleni, kiedy nauczyciel chwali i docenia osiągnięcia dzieci, kiedy wybiera je do przedstawień, zespołów artystycznych (bywa, że sami proszą o główną rolę dla dziecka). Jak pokazują wypowiedzi moich rozmówców, czas wykorzystywany przez nich na aktywność społeczną w szkole ma

²⁹ W. Lippitz, F. Heike, *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 107.

³⁰ Por. H. Beare, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, *Cechy szkoły efektywnej*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 2003, s. 161.

pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne dziecka. Tego typu aktywność stanowi wsparcie dla samych rodziców, jest źródłem informacji zwrotnej w odniesieniu do sprawowanej przez nich funkcji oraz dostarcza modelu dla roli rodzica. Jedna z narracji wskazuje także na to, że wybór szkoły i klasy wiąże się z większym zaangażowaniem rodziców w sprawy dotyczące edukacji dziecka.

Moja żona uczęszcza na wywiadówki i wszelkie imprezy klasowe i szkolne, w których uczestniczą nasze córki, tam udziela wsparcia osobowego oraz finansowego. Wybraliśmy tę szkołę i nauczyciela, a to do czegoś zobowiązuje. To dobra szkoła i swoją pomocą i zaangażowaniem chcemy na jej dobrą opinię pracować (O, W10, I).

Moi rozmówcy niejednokrotnie podejmowali wątek związany z zaangażowaniem **swojego czasu** w sprawy dotyczące edukacji dzieci. Rodzice podkreślają, że wiele godzin pochłania wożenie ich do szkoły i z powrotem, wywiadówki, imprezy klasowe, pomoc w odrabianiu lekcji, czekanie na dziecko itp. Dodają, że nie chodzi tylko o czas, ale jeszcze związane z nim znaczny wysiłek. Oto wypowiedzi ilustrujące tę kwestię:

Poświęcam mnóstwo czasu i wysiłku na sprawy związane z edukacją moich dzieci. Chciałabym mieć etap szkolny dzieci za sobą. Z nami w domu nikt nie siedział, nie podawał na tacy, miałyśmy się uczyć i już. W dzisiejszych czasach dzieci są obsługiwane przez dorosłych (M, W8, M).

Koszty finansowe włożone w edukację syna są wysokie, jednak to nie jest najważniejsze. Dużo większy jest czas i wysiłek związany z pomocą mu w nauce, zawożeniem na zajęcia, odbieraniem ze szkoły (M, W7, M).

Z ostatniej wypowiedzi wynika, że nie koszty finansowe związane z edukacją dziecka są obciążeniem dla

matki, a właśnie czas i wysiłek. Pierwsza z matek podkreśla natomiast swoje poświęcenie sprawom edukacji dziecka i wyraża nadzieję, że nie potrwa to długo. Pretensjonalnym tonem stwierdza, że kiedyś dzieci były bardziej samodzielne, nikt im niczego nie podawał na tacy, nie obsługiwał ich, jak to się dzieje dzisiaj, że musiały sobie radzić same. Tego rodzaju słowa są przykładem na to, że podstawowym problemem nękającym edukację i wychowanie dzieci współczesnych czasów, jednocześnie w domu i szkole, jest brak funkcjonalnej partycypacji. Jest to brak sposobności wzięcia w swoje ręce odpowiedzialności za własne życie. Podstawowym przejawem braku funkcjonalnej partycypacji jest sytuacja, w której bywa się „obsługiwany” przez innych, bez żadnego obowiązku zrobienia czegokolwiek w zamian. „Karmienie z ręki”³¹ przez rodziców czy nauczycieli, w dosłownym znaczeniu, odbywa się bez udziału dziecka. Problem ten ma fundamentalne znaczenie dla przygotowania do roli niezależnego i odpowiedzialnego członka społeczeństwa. Młodzi ludzie mają często wpajany brak potrzeby sprawdzania się w działaniu³².

W wielu narracjach badani rodzice mówią o **pomocy**, jaką w sprawach związanych z wychowaniem i edukacją dziecka otrzymują od innych. Mówią o pomocy mężów, żon, rodziców, sąsiadów, koleżanek, znajomych, nauczycieli, różnego typu specjalistów, wspominają także o fachowej literaturze. Najwięcej chyba wypowiedzi wskazuje na nieocenioną pomoc babci i dziadka. Dziadkowie wspierają swoje dzieci i wnuków na wiele różnych sposobów. Oto wypowiedzi ilustrujące ten wątek:

³¹ T. Husen, *Szkolnictwo we współczesnej europie. Określenie głównych problemów i ich implikacji*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje...*, s. 31.

³² Tamże.

Dziadkowie ze strony męża pomagają. Ale bardziej moi rodzice, ponieważ mieszkają bliżej. Odbierają małego ze szkoły i zabierają do siebie. Jest to dla nas ogromna pomoc. Czasem opłacają szkołę muzyczną. W końcu mają tylko dwoje wnuków. Czasem wydaje mi się, że na nich przelali całą swoją miłość. Największe oparcie w sprawach edukacji dzieci mam więc w rodzicach i teściach, ale również w szkole (M, W12, I).

Najbardziej pomagają mi moi rodzice – odbierają dzieci ze szkoły i przedszkola, zajmują się nimi do mojego powrotu z pracy. Dają dzieciom obiad i przede wszystkim atmosferę rodzinną. Są dla nas oparciem. Bez nich nie poradziłibyśmy sobie. Dziadek dowozi też dzieci na zajęcia dodatkowe (M, W5, I).

Pomaga nam moja mama. Kiedy dzieci wracają ze szkoły, ona daje im obiad, zajmuje się nimi, opiekuje do mojego powrotu. Kiedy są chore, też z nimi zostaje. Naprawdę bardzo nam pomaga, a dzieci są do niej przywiązane. Zresztą mieszka w domu obok. Mam jeszcze sąsiadkę, która czasami zawozi Anię i Macieja do szkoły razem ze swoimi dziećmi. Czasami odbiera ich i odwozi do domu. Mieszka tu obok, tak więc jest jej po drodze. Czuję oparcie w mężu. Stara się on pomóc dzieciom w lekcjach, kiedy trzeba, poważnie z dziećmi porozmawia. Potrafi być stanowczy i przemówić do rozsądku. Staramy się być zgodni w swoich decyzjach i chcemy, żeby dzieci o tym wiedziały (M, W11, M).

Wypowiedzi te dowodzą, że dziadkowie pomagają swym dzieciom w opiece nad wnukami, a także w kwestiach materialnych. Dowodzą również, że wspieranie dorosłych samodzielnych dzieci przez rodziców jest sprawą naturalną. Dziadkowie pomagają w wychowaniu wnuków, zajmując się nimi, gdy rodzice pracują lub chcą gdzieś wyjść, rozerwać się, odbierając je ze szkoły czy zapewniając

posiłki. Pomagają także finansowo, na przykład opłacając zajęcia dodatkowe wnuków³³. Tak więc niektórzy z moich rozmówców posyłają swoje dzieci na dodatkowe zajęcia pozaszkolne nawet wtedy, kiedy w domowym budżecie nie ma wystarczających środków na ten cel. W tej sytuacji korzystają najczęściej ze wsparcia finansowego swoich rodziców. Z badań B. Łaciak wynika, że dziadkowie traktują tego rodzaju pomoc jako swój naturalny obowiązek i odczuwają dyskomfort, jeśli nie uczestniczą w wychowaniu wnuków czy w jakiegokolwiek innej formie pomocy swym dorosłym dzieciom³⁴. Według mnie mamy tu doskonały przykład na posiłkowanie się rodziców w kwestiach edukacyjnych kapitałem rodzinnym więzi społecznych i kapitałem rodzinnego zaangażowania.

Dwóch badanych ojców twierdzi, że nie mają czasu na sprawy związane z dziećmi i że jest to domena ich żon, którym pomagają korepetytorzy i dziadkowie.

Ja niestety nie mam czasu na sprawy związane z edukacją dzieci. To moja żona odrabia z nimi lekcje, chodzi na wywiadówki. Moje zaangażowanie ogranicza się raczej do rozmów z dziećmi na temat ich ocen i zachowania w szkole. Muszę utrzymać rodzinę! Żona pracuje krócej, więc na jej barkach spoczywa troska o edukację dzieci. Pomagają jej dziadkowie (O, W5, P).

Cały czas mogę liczyć na żonę i dziadków, którzy czasem również pomagają dzieciom w lekcjach (zwłaszcza Michałowi). Kamilowi pomagają korepetytorzy (O, W12, I).

Bywa, że małżonkowie zdani są tylko na siebie i muszą lub chcą radzić sobie samodzielnie. Jedna z rozmówczyń stwierdza:

³³ Por. B. Łaciak, *Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna postu z karnawalem*, Warszawa 2007, s. 106.

³⁴ Tamże.

Mąż, mąż i jeszcze raz mąż. Nie wyobrażam sobie wychowywania dzieci bez męża, on mi pomaga we wszystkim, co się wiąże z dziećmi, na niego zawsze mogę liczyć. Więcej nie potrzebuję nikogo (M, W4, I).

Dwie inne mówią:

W wychowaniu córki bardzo pomaga mi mąż. W równym stopniu angażujemy się w ten proces. Zmieniamy się, jeśli chodzi o pomoc córce w lekcjach. Jeśli ja nie mogę, to mąż idzie na zebranie z rodzicami. Uważam, że to właśnie takie obopólne zaangażowanie i działanie może przynieść najlepsze rezultaty (M, W1, I).

Zawsze mogę liczyć na mojego męża. Odbiera dzieci ze szkoły, pomaga im w lekcjach. Dzielimy się obowiązkami związanymi z edukacją naszych dzieci (M, W10, I).

Bywa, że w wychowanie i edukację dziecka angażuje się cała rodzina.

W wychowanie dzieci zaangażowana jest cała rodzina: ich ojciec (mój mąż), dziadkowie, ciocie, wujkowie i ja. Związane jest to przede wszystkim z opieką nad dziećmi, obsługiwaniem zajęć dodatkowych (M, W9, I).

Bywa także, że moi rozmówcy mówią o jednoczesnej pomocy wielu osób, również spoza rodziny. Wymieniają: członków rodziny, koleżanki, sąsiadów, znajomych, nauczycieli i specjalistów, cały sztab ludzi, którzy wspierają edukacyjnie i wychowawczo ich dziecko. Dodają do tego fachową literaturę, po którą sięgają w celu poszerzenia swej wiedzy lub w sytuacjach problematycznych. Tak o tym mówią:

Z racji tego, że mieszkamy w znacznym oddaleniu od rodziny, musieliśmy długi czas polegać na sobie. Na szczęście mamy rewelacyjnych znajomych, na których możemy liczyć w każdej chwili. Ponieważ mają dzieci w podobnym wieku

co nasze, możemy wymieniać się doświadczeniami oraz omawiać kwestie związane z ich edukacją. Wsparciem jest też dla nas postawa odpowiedzialnych nauczycieli, którzy zajmują się naszymi dziećmi. To oni widzą zachowania naszych pociech na co dzień, poza domem. Ich opinie i współpraca z nimi jest dla nas bardzo cenna, z uwagi na to, że są specjalistami (M, W2, P).

Mogę liczyć na pomoc męża i rodziny, a także nauczycieli i instruktorów kursów, na które uczęszcza moja córka. Czuję oparcie w najbliższej rodzinie, a także u nauczycielki mojej córki (M, W8, M).

W wychowaniu pomaga mi mąż oraz rodzice. Jeśli mam jeszcze jakieś wątpliwości, odwołuję się do literatury przedmiotu (M, W10, I).

Nigdy nie korzystałam z pomocy specjalisty, jednak sięgałam po literaturę fachową, np. „Psychologię rozwojową dzieci i młodzieży” oraz „Inteligencję emocjonalną” T. Gordona (M, W1, I).

Oparciem w kwestii związanej z edukacją i wychowaniem syna jest przede wszystkim żona, ale również panie korepetytorki mojego syna. Ufam im (O, W 12, I).

Jak widzimy, w badanych przeze mnie rodzinach, podobnie jak dawniej, wychowanie i edukacja dzieci odbywają się przy zbiorowym wysiłku rodziców oraz sieci najbliższych krewnych, a nawet znajomych. Jednak to przede wszystkim rodzice aktywnie uczestniczą w procesie wyrabiania u dziecka odpowiedzialności, niezależności, zdolności samooceny i samodyscypliny, mimo że są zapracowani i mimo że współcześnie, jak nigdy przedtem, zadanie to wymaga wielkiego poświęcenia i wiedzy. Wiele dzieci badanych rodziców regularnie, niekiedy codziennie, widuje dziadków i spędza z nimi czas. Wszystkie wychowywane są przez rodziców świadomych swych matczynych i ojcow-

skich obowiązków.

Wypowiedzi te dowodzą, że badani rodzice korzystają ze specjalistycznej pomocy edukacyjnej. Jako osoby świadome wartości edukacji doceniają i wykorzystują w swej praktyce wychowawczej rozmaite profesjonalne źródła informacji w postaci wiedzy i kompetencji nauczycieli i korepetytorów oraz te dostępne w psychopedagogicznej literaturze.

Analiza uzyskanych materiałów prowadzi do wniosku, że utrzymywanie przez rodziców kontaktów z rodziną, przyjaciółmi, krewnymi, znajomymi i sąsiadami, korzystanie z ich pomocy, a także z pomocy specjalistów, towarzyszące temu zaufanie i zaangażowanie wszystkich podmiotów w sprawy związane z wychowaniem i edukacją dzieci znacznie odciąża rodziców w ich licznych obowiązkach oraz stanowi dla nich nieocenioną pomoc. Badani rodzice wielokrotnie wspominali o wymienianiu się z sąsiadami dowożeniem dzieci do szkoły i na zajęcia pozaszkolne, o rozmowach telefonicznych na tematy związane ze szkołą, a nawet o spotkaniach towarzyskich z rodzicami kolegów córki lub syna. Wskazuje to na rozbudowaną sieć więzi i kontaktów społecznych.

Jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, badani rodzice gwarantują swym dzieciom wiele form wsparcia związanego z posiadaniem trwałej sieci kontaktów społecznych opartych na wzajemnej znajomości, uznaniu i zaufaniu. Po pierwsze, poświęcają czas na pomoc dzieciom w nauce, korzystając z pomocy innych osób (babci, dziadka, znajomych, sąsiadów, specjalistów). Po drugie, dużą wagę przywiązują do jakości przyszłej edukacji dziecka, czego dowodzi zapisywanie go do wybranej szkoły, klasy, nauczyciela, poprzedzone zbieraniem informacji na

ich temat, a nawet wykorzystywaniem do tego celu znajomości. Po trzecie, angażują się bezpośrednio w pomoc dziecku w nauce w domu oraz w pomoc nauczycielowi, klasie i szkole, poświęcając na to wiele czasu.

Pragnę w tym miejscu dodać, że wszyscy badani rodzice zadbali o czteroletni okres edukacji przedszkolnej dziecka. Prawie wszystkie dzieci badanych rodziców chodziły lub chodzą do świetlicy szkolnej, jednocześnie najczęściej pozostając pod opieką babci i dziadka, aktywnie wspierających rodziców, na przykład finansowo, w odbieraniu dzieci ze szkoły oraz w wielu innych czynnościach związanych z opieką nad dzieckiem. Wszyscy rodzice pomagają dzieciom w nauce (czytania i pisania, analizie błędów, pogłębianiu wiedzy, sprawdzając zadania domowe, tłumacząc, wyjaśniając). Doraźnie robią to ojcowie, najczęściej matki; to one są w większości przypadków odpowiedzialne za sprawy dotyczące edukacji dzieci. Wszystkie dzieci mają samodzielny pokój, a w nim własne miejsce do nauki. Większość z nich była lub jest dowożona przez rodziców do szkoły (niezależnie od tego, czy szkoła znajduje się w znacznej odległości od miejsca zamieszkania, czy w pobliżu).

Uzyskane wyniki pokazują badanych rodziców jako osoby o wysokim kapitale społecznym. Szczególnie zasobne w ten kapitał są rodziny inteligenckie. Te, jakby szczególnie umotywowane do poszukiwania i wybierania jak najlepszej oferty edukacyjnej dla dziecka, świadome wartości wykształcenia, posiadają szeroki wachlarz możliwości i umiejętności wyboru. Wiąże się to z aktywnym docieraniem do informacji na temat szkół i nauczycieli, dokładnym analizowaniem propozycji zajęć pozalekcyjnych, wyników jakości pracy szkoły, kwalifikacji kadry pedago-

gicznej oraz zaangażowaniem. Rodzice inteligencji, a szczególnie matki, są gotowi do znacznych poświęceń dla dobra dziecka. Inwestują w jego edukację swoją wiedzę, wysiłek i czas, wspierając je przy tym emocjonalnie. Ze względu na posiadane wykształcenie, znajomości i pozycję społeczną są w uprzywilejowanej sytuacji odnośnie do decyzji i wyborów edukacyjnych. Oszacowanie tego, co jest dobrym wyborem, wymaga bowiem aktualnych informacji, które są bardziej dostępne dobrze wykształconym, ustosunkowanym i zamożnym rodzicom.

Nie ulega wątpliwości, że rodzinny kapitał społeczny jest z jednej strony materialny i wymierny – widoczny w formach inwestowania i wspierania dziecka, poświęcanym mu czasie, zaangażowaniu w jego sprawy, z drugiej strony wydaje się trudny do oszacowania, ponieważ ukryty jest w społecznych tożsamościach rodziców, ich habitusach, praktykowanych wzorach zachowań, relacjach z dziećmi, uznawanych normach i wartościach oraz w dostarczonym przez rodzinę wsparciu emocjonalnym. Ważnymi składnikami kapitału społecznego dziecka w rodzinie są także więzi rodziców z najbliższą rodziną, znajomymi, sąsiadami, nauczycielami, wzajemne zaufanie i zaangażowanie we wspólną sprawę, dające dziecku poczucie wsparcia społecznego. Zaufanie i zaangażowanie jako elementy kapitału społecznego buduje się właśnie poprzez udzielanie wsparcia. Jeśli dzieci nie znajdują wsparcia u rodziców w formie akceptacji własnych pomysłów czy planów, własnych poczynań, wysłuchania i zrozumienia własnych racji, wyjaśnienia przyczyn zaistniałych sytuacji, pojawia się poczucie odrzucenia, braku akceptacji. Badani przeze mnie rodzice wskazują na udzielane dzieciom wsparcie oraz na kontrolę, która temu wsparciu zazwyczaj towa-

rzyszy. Wielokrotnie podkreślają, że rozmawiają z dziećmi na temat szkoły, nauczycieli, kolegów z klasy, że ograniczają czas korzystania przez dziecko z telewizji i komputera, że dopilnowują dziecko w kwestii odrabiania zadań domowych. Myślę, że tego rodzaju zachowania rodziców wskazują na ich wysokie oczekiwania wobec swoich dzieci oraz że ilustrują one zjawisko tworzenia się kapitału społecznego, który ma przełożyć się na postępy dzieci w nauce. Dodatkowo, jak sądzę, wszystkie zasoby społeczne, jakimi obdarowane zostaje dziecko przez swoich rodziców, aktywnie kształtują jego codzienność oraz znacząco określają jakość dalszej drogi edukacyjnej.

Bibliografia

Berea H., Caldwell B.J., Millikan R.H., *Cechy szkoły efektywnej*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. El-sner, Radom 2003.

Bourdieu P., *The forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. J.G. Richardson, New York 1986.

Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

Coleman J.S., *Foundation of Social Theory*, Cambridge 1990.

Coleman J.S., *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, No. 94.

Domański H., *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002.

Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Warszawa–Wrocław 1997.

Growiec K., *Kapitał społeczny. Geneza i społeczne konsekwencje*, Warszawa 2011.

Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Poznań 2000.

Hejwosch D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.

Husen T., *Szkolnictwo we współczesnej europie. Określenie głównych problemów i ich implikacji*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 2003.

Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2009.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

Lippitz W., Heike F., *Realia wychowawcze – wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.

Łaciak B., *Obyczajowość polska czasu transformacji czyli wojna postu z karnawałem*, Warszawa 2007.

Mikiewicz P., *Kapitał społeczny a edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne*, Warszawa 2014.

Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005. Nyczaj-Draż M., *Osiągnięcia szkolne uczniów w kontekście kapitału społecznego rodziny. Analiza porównawcza dwóch równoległych klas pierwszych szkoły podstawowej*, [w:] *Idee, diagnozy, nadzieje: szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz, Wrocław 2009.

Putnam R., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Warszawa–Kraków 1995.

Sagan I., *Szkoła w przestrzeni miasta. O reprodukcji statusu społecznego i społecznych możliwości*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

Theiss M., *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*, Toruń 2012.

Zarycki T., *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 2.

CZĘŚĆ II

Edukacja dziecka na Ukrainie – wybrane konteksty

Inessa Filippowa, Anna Kulczycka

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy

im. Łesi Ukrainki, Łuck, Ukraina

Socjalizacja przedszkolaka jako asymilacja społecznej doświadczenia poprzez gry

Rozwój tożsamości jest wynikiem wrodzonych cech i czynników społecznych, jest także ważnym czynnikiem w procesie tworzenia i rozwoju socjalizacji. Istnieje wiele poglądów na ten temat. Większość definicji traktuje uspołecznienie jako indywidualne wejście w strukturę społeczeństwa poprzez asymilację społecznie obowiązujących wartości, norm i praktyk kulturowych.

W behawioralnych i społeczno-poznawczych teoriach osobowości (B. Skinner, A. Bandura, J. Rotter) asymilacja utożsamiana jest z różnymi formami uczenia się. W teorii historyczno-kulturowej (L.S. Wygockiego) proces socjalizacji polega na przyswajaniu przez jednostkę wzorów kulturowych oraz norm społecznych własnej grupy.

Według teorii G. Meada, socjalizacja jest postrzegana jako bezpośrednie tworzenie ról społecznych (nie docenia się rozwoju osobowości). W teorii Moreno – przeciwnie, rozwój ról przeniesiono do centralnej części koncepcji rozwoju osobowości, lecz tutaj dewaluuje się rolę społeczeństwa.

Według ukraińskich naukowców (P. Hornostaj, L. Zasiakina, A. Kulczycka, O. Lazorko, W. Rybalka, I. Filippowa) socjalizacja zawiera następujące elementy: naukę je-

zyka jako środka komunikacji społecznej i roli zachowań, asymilację społecznych doświadczeń, wartości i normy w postaci roli ekspektacji, opanowanie ról społecznych i osobistych oraz rozwój cech osobowości człowieka.

Znaczenie rozwoju języka i tworzenie tożsamości można określić jako odrębne zjawiska. Mowa kształtuje się w pewnym środowisku językowym, w procesie przyswajania znaków i symboli, co podkreśla się wyraźnie w historyczno-kulturowej teorii L.S. Wygockiego.

W naszej opinii, istnieje głęboki związek między jednostką – jej ludzkim „ja” – a rolą. Ważny jest przy tym wpływ osobowości na zachowanie w rolach. Istotne wydaje się w tym miejscu to, jaką rolę spełniają gry w procesie socjalizacji i rozwoju osobowości dziecka. Dziecięca gra to czynnik socjalizacji o wielkiej wadze, bez którego nie jest ono w stanie ukształtować ważnych funkcji społecznych i nie jest możliwy jego optymalny rozwój intelektualny. Istotny jest związek „gry rolowej” z jego rozwojem osobistym, o czym świadczy przykład kryzysu trzech lat (pojawienie się roli powoduje, że u dziecka zmienia się zachowanie poprzez uczestnictwo w grach i w okresie kryzysu podnosi się na jakościowo nowy poziom rozwoju) [Filippowa, Lazorko, 2012].

Ukraińscy psychologowie i pedagodzy zainteresowani są grą fabularną, która może pomóc w kształtowaniu się mówienia dziecka i będzie wspierać jego zrównoważony, harmonijny rozwój psychiczny.

Tradycyjne ukraińskie gry ludowe i ich praktyczne zasady przekazywane z pokolenia na pokolenie stanowią wartości narodowej kultury. Są to często niewielkie zręczne utwory, wygodne do szybkiego wykorzystania przez dziecko w odpowiednich sytuacjach. Te gry nazy-

wane są grami małych form. Należą do nich łamańce językowe, wywoływanki, żarty, historie, legendy, naśladowanie odgłosów przyrody, zagadki, rymowanki, wyliczanki, zabawianki, odpowiadające psychologicznym możliwościom dziecka. Małe dzieci szybko zapamiętują dynamiczne fragmenty i dlatego można aktywnie z nich korzystać w czasie wolnym. Tradycyjne gry małych form wykorzystywane są w pracy z dziećmi do dziś.

Wiele tych form wykorzystywano w ukraińskich rodzinach w procesie wychowywania dzieci. Ukraińskie rodziny dawniej charakteryzowały się pewną specyfiką. Były one wielodzietne, starsze siostry i bracia opiekowali się najmłodszymi. Zarówno oni, jak i rodzice stosowali ludowe zabawy małych form, zabawiając i weseląc się razem z dziećmi. Jak już wspomniano, do ludowych małych form folkloru zaliczamy pocieszanki, zabawianki, kołysanki itp. Wcześniejsze włączenie gier i zabaw podczas opieki w wielodzietnych rodzinach sprzyjało procesowi poznawania przez najmłodszych takich kreacji, które mają charakter wielofunkcyjny i w przyszłości mogłyby zostać wykorzystane w czasie zabaw z rówieśnikami.

Do dziś na Zachodniej Ukrainie, szczególnie na Wołyniu i Równieżczyźnie, stosowane są w przedszkolach tradycyjne, narodowe gry ludowe, takie jak: tańce i korowody wiosenne, podolianoczek, zaplatanie warkoczy u dziewczynek, wiązanie pasków chłopcom przez rodziców. Mowa tu o grach dla dzieci w wieku 5 lat, które symbolicznie wchodzi w świat dorosłych; grach związanych z gospodarowaniem w domu, kołędach z okazji Dnia Świętego Mikołaja, a także zabawach ruchowo-dydaktycznych, takich jak: „ugotujemy barszcz ukraiński”, „pieczemy drożdżówki dla ciebie”, gry dydaktyczne i fabularne typu „podwórko babci”, „pleciemy wianki”, „kładziemy lalkę spać”.

Interesującą akcją OMEP, realizowaną w ciągu ostatnich pięciu lat na Wołyniu, stała się impreza „Cała rodzina czyta dziecku”. Jest ona połączona z wystawieniem ulubionej bajki i realizowana w przedszkolach w Łucku. Rodzice i dzieci, dziadkowie i wnukowie są motywowani do czytania książek w domu, a następnie dzielenia się swoimi doświadczeniami w grupie przedszkolnej. Dodatkowo nauczyciele organizują spotkania z autorami literatury dziecięcej.

Osobną grupą gier-konkursów są gry-wyścigi oraz łańcuchy językowe, które mogą sprawiać dzieciom trudność w wymowie. Są to zazwyczaj rymowane wiersze, w których powtarzane są określone dźwięki i sylaby i które należy jak najszybciej wypowiedzieć (stąd ich nazwa – tupot). Olena Pczółka opisywała te rozmowy jako „ćwierkanie”. Na przykład: *„Качур, качка, каченьята везуть рибу на санчатах. Везуть ряску, моркву, біб – буде юшка на обід!”* albo *„Летів горобчик, сів на стовпчик, а біг хлопчик – утік горобчик”*.

Socjalizacja jest podstawą rozwoju osobowości przedszkolaka. Wiadomo, że bez zintegrowania wewnętrznych i nabytych cech przedszkolak nie może rozwijać swoich potencjalnych możliwości. Wynikiem socjalizacji jest dialektyczna tożsamość jako „zaprzeczenie” jednostki, ale również takie cechy, jak komunikatywność, empatia, wychowanie, moralność. Poprzez nauczanie jednostka staje się osobowością, a przez kreatywność – indywidualnością [Filippowa, 2008].

W ukraińskim systemie edukacji przedszkolnej, w procesie rozwoju twórczych, werbalnych zdolności dziecka, wielkie znaczenie ma wykorzystywanie legend krajowych. Na przykład legend: *O jeziorze Świtez, Legenda źródeł*

Okońskich, Jak matka stała się kukułką, O Kalince i Kynce, O Kai i Linie. Są to źródła, które kształtują patriotyzm i promują rozwój własnej tożsamości. W przedszkolach legendy są włączone w proces kształcenia dziecka oraz w pracę z rodzicami. Dzieci znają podstawowe legendy i po zakończeniu edukacji w przedszkolu przekazują je z pokolenia na pokolenie.

Przejęcie od socjalizacji do indywidualizacji trwa długo i rozpoczyna się już w wieku przedszkolnym. Interesujące praktyki z wykorzystaniem tradycyjnych gier ludowych możemy zaobserwować w Łucku, Równem, we Lwowie, w Połtawie, Chmielnickim i Symferopolu (tu, co ważne) przedszkola aktywnie współpracują z rodzicami).

Harmonijny rozwój dziecka sprzyja kształtowaniu się jego cech osobistych. Podczas odgrywania ról i podczas zajęć z psychogimnastyki w każdym przedszkolu realizowane są cele jednocześnie wychowawców i psychologów [Filippowa, Lazorko, 2012].

Członkowie Wołyń OMEP, wśród których są dyrektorzy przedszkoli, bardzo często wykorzystują wiedzę ze źródeł krajowych i łączą ją z najnowszymi wynikami badań naukowych.

Wspólne występowanie przedszkolaków w różnych rolach wpływa na życiowe role człowieka i sprzyja osobistej samorealizacji. Kryzys wieku trzech lat jest etapem rozwoju samoświadomości i ważnym składnikiem osobowości. Na tym etapie odbywają się narodziny osobowości, która pojawiła się razem z odtwarzaniem jej roli w środowisku.

Zabawka dla dzieci jest narzędziem wiedzy o bogactwie kultury ludzkiej. Dziecko jest zdolne do poznawania świata dla jego transformacji. Zabawki w istotny sposób przyczyniają się do tego procesu. Szerszy zakres użycia

zabawki, wyższa jej wartość, pomaga w rozwoju kreatywności dziecka.

Tradycyjna zabawka jest narzędziem intelektualnym ludowej pedagogiki. Jest ona stosowana zarówno do kształtowania u dzieci umiejętności, jak i do przenoszenia doświadczeń ze starszego pokolenia na młodsze. Jaki jest cel zabawki – zabawa, nauka czy nauka zabawy?

Współczesne dzieci, dla których gra stała się koniecznością i warunkiem rozwoju, z trudem radzą sobie z grą realistyczną. Takie gry wypierane są z życia naszych dzieci na rzecz gier komputerowych. Dzieci spędzają przed ekranem monitora prawie cały wolny czas, pogrążając się w głębi świata wirtualnego. W rezultacie zmieniły się jakość i sens gier, co jest przyczyną bardziej agresywnych form zachowania jednostek. Badania psychologiczne przeprowadzone w przedszkolach w mieście Łuck dostarczają między innymi odpowiedzi na pytanie: „W co lubisz grać?”. Oto wyniki:

- 7% dzieci nie potrafi nazwać gry;
- 15% dzieci nazywa gry komputerowe;
- 25% dzieci nazywa zabawki (samochody, superbohaterów, lalki), a nie gry.

Większość dzieci zna nazwy gier aktywnych, ale tylko nieliczne są w stanie wyjaśnić ich zasady.

To dowodzi, że dzisiejsze gry i zabawki wpływają na zmianę myślenia i zachowania współczesnego dziecka [Абраменкова, 2008]. Zauważalne są zmiany między innymi w aktywności poznawczej dziecka. Zostały one wyrażone w następujących cechach:

- zwiększone zainteresowanie pieniędzmi;
- dążenie do prowadzenia działalności gospodarczej w przyszłości i osiągnięcia wcześniejszej niezależności finansowej;

– kultywowanie siły i agresji na podstawie wzorów życia przestępczego;

– obrazy śmierci, katastrofy w świecie, zniszczenia, katastrofy ekologiczne itp.

W takiej sytuacji powinniśmy stać się strażnikami fizycznego, psychicznego i duchowego zdrowia dzieci. Kupując zabawki, mamy obowiązek być rozważnymi ekspertami i mądrze oceniać ich wpływ na dziecko.

Niezwykle ważne jest, byśmy z punktu widzenia medycznego, środowiskowego, edukacyjnego, psychologicznego i etycznego znali normy, jakie powinny spełniać zabawki. Po pierwsze, sprawdzamy, czy zabawka nie została wykonana z materiałów szkodliwych. Po drugie, określamy, czego ta zabawka może dziecko nauczyć. Po trzecie, ustalamy, jaki jest sens tej zabawki czy gry. Po czwarte, wyjaśniamy, jakie emocje ta zabawka będzie wywoływać. Wreszcie odpowiadamy na pytanie, czy rozwija ona w dziecku poczucie piękna. To zasady, którymi należy kierować się przy wyborze zabawki dla dzieci.

Ważne jest, aby dziecko było zainteresowane zabawką, grą i zabawą. Ich zadaniem jest pobudzenie i utrzymanie aktywności poznawczej i twórczej. Zainteresowanie grami albo zabawkami jest manifestacją pozytywnego emocjonalnego nastawienia dziecka do gry lub zabawy.

Dzieci bardzo cenią zabawki i gry, w których mogą samodzielnie realizować swoje umiejętności – tylko wówczas dają im zadowolenie.

Należy więc postawić pytanie, w jaki sposób zainteresowania dziecka aktywowane są zabawkami i działaniem gier. Biorąc pod uwagę nasze wcześniejsze badania, określamy to zainteresowanie jako czynnik intensyfikacji [Кульчицька, 2007; Кульчицькая, Черткова, Мисковец, 2004].

Do najważniejszych czynników wpływających na zainteresowanie dzieci zabawkami, grami i działalnością zabawową należą:

- emocjonalna atrakcyjność zabawek i gier;
- maksymalne dostosowanie zabawek, gier i zabaw do rzeczywistych sytuacji;
- zakres praktycznych zastosowań zabawek i gier, tworzących warunki wykonywania przez dziecko zadań, dostosowany do jego możliwości;
- atrakcyjność zabawowej działalności;
- związek nowych zainteresowań z już istniejącymi.

Omówimy w tym miejscu wymienione czynniki w sposób bardziej szczegółowy.

Emocjonalna atrakcyjność zabawek i gier

Emocjonalny kontakt z zabawkami, grami i organizacją gier jest bardzo istotny dla dzieci w wieku przedszkolnym. Jak zauważyliśmy wcześniej, emocje stanowią podstawę rozwoju dziecka. W aktywizacji gier, podobnie jak w pedagogicznej działalności, emocje występują najsilniej w procesach poznawczych. Dlatego ważne jest, aby gry stymulowały pozytywne zainteresowania. Te emocje mogą być wywołane różnymi sposobami, na przykład: innowacją, niespodzianką, realizacją marzeń itp. W każdym razie ważne jest, aby znaleźć i wykorzystać w sytuacji zabawowej odpowiednie podejście do dziecka.

Maksymalne dostosowanie zabawek, gier i zabaw do rzeczywistości

Zainteresowanie grą lub zabawką nie występuje, jeśli

wiedza i umiejętności nabyte poprzez gry i zabawki mają charakter formalny. Należy aktywować zainteresowanie dziecka do zabawy, do korzystania z tych zabawek i gier, które symulują rzeczywiste sytuacje, i jednocześnie rozwijać kreatywne i oryginalne myślenie. Gry i techniki mentalne mogą zatem stymulować zainteresowania poznawcze i aktywność umysłową dzieci. Jest to istotny warunek rozwoju perspektywy dziecka i pozytywnego nastawienia do kreatywności. Nasze badania sugerują, że rozwój myślenia dziecka pobudza jego zainteresowania i aktywność umysłową. To stwarza warunki do pozytywnej postawy dzieci wobec gry i nauki w ogóle.

Praktyczne wykorzystanie zabawek i gier

Niezaprzeczalnym faktem jest to, że dzieci naśladują dorosłych i chcą być podobne do nich. Dlatego też, aby zwiększyć zainteresowanie grami i zabawkami, konieczne jest ich zbliżenie do rzeczywistych warunków. Taką możliwość stwarzają na przykład gry fabularne. Wskazane jest, aby stworzyć sytuację, w której dziecko będzie czuło potrzebę bawienia się konkretną zabawką. Dla dzieci nie jest zbyt ważne, czy sytuacja jest prawdziwa, czy stworzona sztucznie. I rzeczywiście w obu przypadkach może to stymulować aktywację zainteresowania zabawką, grą i przedmiotami należącymi do gry. Szerokie praktyczne wykorzystanie zabawek daje dzieciom możliwość wypróbowania siebie w wykonywaniu pewnych zadań. Na przykład tą samą zabawką mogą bawić się w piasku, budując z niego zamki, mogą również posadzić kwiaty i obserwować, jak one rosną.

Atrakcyjność działalności zabawowej

Ważnym warunkiem zainteresowania dziecka zabawkami i grami jest atrakcyjność działań. Dla przedszkolaków duże znaczenie ma nie tylko oglądanie (spojrzenie), ale też aktywność własna. Zainteresowanie najczęściej pojawia się wtedy, kiedy samo działanie lub jego wyniki są dla dziecka atrakcyjne. Jest to podstawą dziecięcego zainteresowania oraz pogłębiania i trwałości wiedzy. Szczególne znaczenie ma rozwiązywanie przez dziecko tych zadań, które łączą w sobie wartości poznawcze z emocjonalnymi. Może to znacznie zwiększyć dziecięce zainteresowanie zabawą, grami i zabawkami.

Związek nowych interesów z już istniejącymi

Warunkiem zainteresowania się przez dziecko nowymi zabawkami i grami może być już istniejące zaangażowanie. Często zdarza się, że dzieci nie są zainteresowane nowymi zabawkami ani grami. W takiej sytuacji warto rozwijać zainteresowanie dziecka nowym za pomocą już wcześniej poznanych pojęć, obiektów i relacji. W tym przypadku kształtuje się zainteresowanie czasowe [Кульчицька, 2007]. Czasowe zainteresowanie może przekształcić się w bezpośrednie zainteresowanie nowymi zabawkami, grami i działalnością zabawową. W procesie kształtowania u dziecka zainteresowania nowymi zabawkami i grami ważne jest, by nauczyciel zdiagnozował zainteresowania dziecka, nie ignorował ich, wspierał je i rozwijał, a wszystko po to, by zwiększyć aktywność poznawczą dziecka. Nowe zabawki i gry sprzyjają rozszerzeniu świadomości w rozwoju dziecka. Przy pomocy tego skutecznego narzędzia

edukacji nauczyciele i rodzice mogą delikatnie i z rozwagą oferować dzieciom nową wiedzę i umiejętności działań poznawczych i społecznych.

Ponieważ w przedmiotach materialnej i duchowej kultury, realizuje się psychologiczna natura jednostki, dzieci, poznając tę kulturę i oswajając się z nią, poprzez gry i odgrywanie roli nabywają swoich własnych i specyficznych form doświadczeń ludzkości. Jesteśmy zatem odpowiedzialni za dobór gier, którymi bawią się nasze dzieci. Ważne jest także to, by kierować się przy tym wiedzą na temat wartości gier. Jednocześnie musimy pamiętać, że nawet najbardziej wymyślne zabawki nie zastąpią czytelnej, przyjaznej i prawidłowej komunikacji z członkami rodziny.

Wnioski z przeprowadzonych badań

1. Zabawki i zabawy to najważniejsza dla dziecka działalność edukacyjna i instrument poznawania doświadczeń cywilizacji.

2. Dzieci mogą aktywnie poznawać świat i angażować się w proces socjalizacji przy pomocy zabawek, zabaw i gier.

3. Szerszy zakres zastosowania gier i zabawek przyczynia się do tego, że dziecko odkrywa i lepiej rozumie konstrukcję świata, ponadto stymulują one twórczy potencjał dziecka.

4. Współcześnie obserwujemy przechodzenie od tradycyjnych i realistycznych form zabaw i gier do wirtualnych i fantastycznych – te stają się dla dzieci bardziej interesujące i atrakcyjne.

5. Badanie wpływu nowoczesnych zabawek, gier i zabaw

jako sfery rozwojowej dziecka pozwoliło na zidentyfikowanie najważniejszych czynników intensyfikacji zainteresowania zabawkami i grami jako mechanizmem zarządzania działalnością zabawową dzieci.

6. Uważamy, że nauczyciele i rodzice powinni poszerzać swoją wiedzę na temat funkcji współczesnych zabawek, gier i działalności zabawowej w celu doskonalenia psychologiczno-pedagogicznego wpływu na dzieci.

Bibliografia

Абраменкова В. (2008). *Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка*, Москва, s. 544.

Кульчицька А. (2007). *Механізм впливу на пізнавальний інтерес як елемент інноваційного підходу до навчального процесу*. [w:] Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції. Чернівці, s. 317-325.

Кульчицкая А., Черткова А., Мисковец Е. (2004). *Познавательные интересы и их активация*. Норильск, s. 84.

Filippowa I. (2008). *Socjalizacja przedszkolaków w Polsce i na Ukrainie*. Wychowanie w Przedszkolu, Warszawa, № 8, s. 12-17.

Filippowa I., Lazorko O. (2012). *Value Ukrainian family as a basis for a successful start preschool in the life*. [w:] Konferencja „Szacunek dla dzieci”, Warszawa.

Raisa Prima, Maria Zameluk

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy

im. Łesi Ukrainki, Łuck, Ukraina

Bajka autorska a twórczy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym

W artykule przeanalizowano niektóre aspekty twórczego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym poprzez bajkę autorską. Uwagę zwrócono na wychowanie poprzez bajkę, bajkoterapię, kształtowanie takich cech dziecka, jak autonomia, aktywność, kompetencja społeczna jednostki.

Należy zauważyć, że przedmiotem badania naukowego bajka i bajkotwórczość stały się w XIX wieku. Przeważnie to zjawisko jest badane w kontekście nauk humanistycznych, w tym filologii, historii, filozofii, kulturologii. Znane prace literaturoznawcze i lingwistyczne na temat bajki zostały napisane przez W. Proppa, W. Anikina, M. Wasiliewa, O. Gorkiego, W. Dala, S. Minca i in. Filozoficzno-historyczne i kulturologiczne aspekty bajki badali M. Bachtin, W. Zeńkowski, A. Łosiew, A. Dachin i in. [1, s. 60].

Na początku ubiegłego wieku wieloaspektowy świat bajki stał się przedmiotem badań psychologiczno-pedagogicznych. W pracach T. Alijowej, J. Arkinej, A. Winogradowej, L. Hurowicz, M. Kaszynej, T. Morozowej, A. Orłowa i in. zbadano osobliwości odbioru bajek przez dzieci, wpływ bajki na rozwój funkcjonalnych cech dziecka, tworzenie nowych możliwości do zabaw dziecka przy pomocy bajki itp. Terminy „bajkoterapia”, „bajka terapeutyczna”

weszły do nauki dopiero w drugiej połowie XX wieku. One świadczą o powstaniu nowego kierunku badań bajki – ze względu na czytanie „w celu leczniczym” – biblioterapii jako poszerzenia gatunkowych ram bajki, która analizuje relacje między wydarzeniami bajecznymi a zachowaniem odbiorcy w życiu powszednim, czyli wpływ bajki na kształtowanie osobowości dziecka [1, s. 67].

Psychologowie określają to pojęcie jako część terapeutycznego wpływu na osobowość, którego głównym celem jest doniesienie do czytelnika lub słuchacza następującej idei: wszystko, co w życiu nie jest rzeczywiste, staje się rzeczywiste w bajce. Tak więc jest to proces obiektywizacji sytuacji, sposób wychowania dzieci, wdrażany przy pomocy bajki, która aktywizuje rozwój jednostki.

Artykuł ma na celu opisanie niektórych aspektów twórczego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym poprzez bajkę autorską.

Bajka literacka i jej możliwości pedagogiczne stały się przedmiotem zainteresowania ukraińskich pedagogów i metodystów. Bajkę jako gatunek i sposób wychowania przedszkolaków badali: N. Bibko (metodologiczne możliwości opracowania bajek ludowych i bajek gatunku przejściowego), R. Burowa (analiza wpływu bajek na rozwój mowy przedszkolaków), S. Doroszenko (ogólne możliwości metodologiczne opracowania bajek w procesie ich przeczytania), N. Ignatenko (refleksja nad treścią bajek) i in. [2, s. 14-15].

W bajkach zostały odzwierciedlone zasady moralno-etyczne i estetyczne, wielowiekowe doświadczenie w wychowaniu młodych pokoleń. Właśnie dlatego bajki wymagają analitycznego podejścia i uzasadnienia naukowego w zakresie gatunku i wartości pedagogicznych, edukacji,

wychowania i rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, kształtowania cech indywidualnych dziecka.

Wychowanie poprzez bajkę ma na celu nauczyć dzieci rozmyślać nad jej psychologią, filozofią, korelować usłyszany tekst bajki z własnym wyobrażeniem.

Nie da się zrozumieć bajki lub określić jej główną treść bez wcześniejszej analizy jej ważnych cech i osobliwości. Aby to zrozumieć, należy zbadać środowisko i przestrzeń poetycką, w której bajka litera cka powstała (chodzi tu o wiek XIX), przeanalizować, jakie cechy zaczerpnęła ona z historii i folkloru. **Funkcja kreatywna bajki autorskiej polega na jej zdolności odkrywania, kształtowania, rozwijania i realizowania potencjału twórczego jednostki, jej myślenia obrazowego i abstrakcyjnego.**

Bajka autorska XIX wieku jest prosta i równocześnie tajemnicza, dziecko pozostawia rzeczywistość

i zanurza się w świat wymysłu. Bajka sprzyja rozwojowi wyobrażenia, co pomaga dziecku rozwiązać jego własne problemy. Rozwinięte wyobrażenie jest główną jakością osoby twórczej. Bez wymysłu nie postępowałaby nauka, ponieważ postęp budują uduchowieni marzyciele i twórcy. Opracowanie odważnych hipotez, analiza naukowa, tworzenie nowych narzędzi – to wszystko jest owocem wymysłu twórczego [3, s. 39-43].

Bajka autorska (S. Worobkiewicz, T. Zińkiwski, G. Kowałenko, O. Makowej, P. Myrnyj, O. Romanowa, Ł. Ukrainka, K. Ustynowicz, D. Czajka) oferuje dziecku obrazy, którymi ono się cieszy, nieświadomie pozyskując ważną informację życiową, która pomaga mu stawić czoło trudnym problemom moralnym. W niej wszyscy bohaterowie mają wyraźną orientację moralną. Oni są albo całkiem pozytywni, albo absolutnie negatywni. Dziecko przeważnie

utożsamia się z bohaterem pozytywnym. To się odbywa nie dlatego, że dziecko ma w sobie dobro naturalne, lecz dlatego, że pozycja dobrego bohatera zawsze jest bardziej atrakcyjna.

Wynikiem rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym wskutek wpływu bajek autorskich staje się kształtowanie u nich jakości indywidualnych. Przede wszystkim chodzi o autonomię, dzięki której dziecko potrafi samodzielnie, bez skrupowania wyrażać swoją opinię. Również kształtuje się aktywność, co pozwala dziecku w zespole kolegów być inicjatywnym i społecznie kompetentnym, co ujawnia się poprzez motywację – współczucie, przyjaźń, uwagę w stosunku do innych dzieci; poznanie drugiego człowieka, próbę zrozumienia jego potrzeb i charakteru; zachowanie związane z wyborem odpowiednich sytuacji, sposobów kontaktów, czynów [1, s. 254].

Należy zauważyć, że w literaturze krajowej twórczość dziecięca jest zaliczana do zjawisk artystycznych, a badanie jej przejawów, cech, okoliczności rozwoju pozostaje ważnym problemem nauki psychologiczno-pedagogicznej [1, s. 256].

Istotne są zdefiniowane przez F. Barrona cechy zdolności do twórczości literackiej: wysoki poziom intelektualny, zainteresowanie tematami poznawczymi i intelektualnymi, zdolności oratorskie, zdolność jasnego wyrażenia idei, indywidualna niezależność, stosowanie środków wpływu estetycznego, wydajność, tendencje do problemów filozoficznych, aspiracje autoekspresji, szeroki zakres zainteresowań, oryginalność pomysłów, niezwykle proces myślowy, ciekawa osobowość, która przyciąga uwagę, uczciwość, otwartość, szczerłość w kontaktach z innymi, uzgodnienie zachowania z normami etycznymi [4, s. 50].

Mówiąc o roli aktywności twórczej w wychowaniu, edukacji i rozwoju dziecka, badacze (L. Wygocki, G. Łabuńska, W. Muchina, N. Sakulina, J. Florina) zwracają uwagę na to, że między twórczością dziecięcą a fachową nie ma określonej zgodności, chociaż niewątpliwa jest jej wartość społeczno-pedagogiczna. W aktywności twórczej dziecko odkrywa dla siebie coś nowego, wykazuje własne rozumienie i odbiór rzeczywistości, co pozwala dorosłym badać wewnętrzny świat dzieci. Ta ocena dziecięcej twórczości leży u podstaw wniosków o celowości rozszerzenia terminu „kreatywność” na działalność dzieci, jednocześnie ograniczając ją terminem „dziecięca” i podkreślając jego charakter warunkowy.

Jednym z istotnych przepisów współczesnej pedagogiki twórczości jest potwierdzenie opinii, że dziecięca twórczość stanowi „wszechogarniające dziedzictwo” (T. Ribo), warunek istnienia dziecka w życiu powszednim (L. Wygocki). Daje to więc powód do zaangażowania wszystkich bez wyjątku dzieci do aktywności kreatywnej [5, s. 120].

Jeśli chodzi o obiektywny charakter literackiej twórczości dziecka, nauka nowoczesna uważa, że pierwotną formą jej przejawu jest twórczość synkretyczna (synkretyzm, gr. συνκρητισμός – niepodzielność różnych rodzajów twórczości kulturalnej, charakterystyczna dla wczesnego stadium rozwoju ludzkości) [4, s. 69]. Wyobrażenie starszego przedszkolaka najczęściej jest reprodukcyjne, obraz tworzy się na podstawie słownego opisu konkretnego przypadku, fragmentu, bohatera. Jednocześnie na tym etapie jest kształtowane twórcze wyobrażenie dziecka, co powoduje tworzenie nowych, niezwykłych obrazów. Realizacja twórczego projektu zależy od poziomu rozwoju profesjonalnych zdolności, wiedzy i umiejętności.

Uważamy za konstruktywną pozycję O. Leontiewa dotyczącą określenia zdolności jako specyficznych dla człowieka tworzyw życiowych, których warunkiem powstania jest działalność wymagająca właśnie takich określonych zdolności. U podstaw zdefiniowania warunków rozwoju twórczej aktywności dzieci legła zasada społecznego odziedziczenia psychicznych właściwości i zdolności, posiadanie przez jednostkę kultury materialnej i duchowej, stworzonej przez ludzkość (L. Wenger, O. Zaporozec, O. Leontiew, S. Rubinstain i in.).

Według psychologów (L. Wygocki, G. Łabuńska, W. Muchina, N. Pakulina, J. Florina) aktywność twórcza jest regulowana za pomocą właściwych dla człowieka działań psychicznych, które nie powstają w sposób naturalny, lecz dziecko nabywa ich jako doświadczenie życiowe. Jeśli brakuje skierowanej edukacji, to nabywanie może się odbywać w sposób żywiołowy. Osiągnięciu postawionych celów sprzyjają warunki zarówno obiektywne, jak też subiektywne [4, s. 110].

U podstaw warunków obiektywnych leży tworzenie klimatu twórczego w grupie przedszkolaków, co wywołuje pozytywne nastawienie rówieśników i dorosłych do twórczej ekspresji dziecka; podstawa materialna, która zezwala na realizację twórczych zadań w praktyce według pomysłu. Do warunków subiektywnych zaliczamy głównie psychologiczną gotowość dziecka do procesu twórczego, inaczej mówiąc – ukształtowanie psychicznych procesów umożliwiających rozwiązywanie tych zadań, które powstają na każdym etapie określonej działalności.

Edukacja jako proces skierowany, naukowo uzasadniony i metodologicznie opracowany, który ma na celu rozwinięcie gotowości dziecka do twórczej działalności, jest

kategorią uniwersalną, łączącą w sobie cechy obiektywne i subiektywne.

Wszyscy pracujący z dziećmi, naszym zdaniem, powinni uświadomić sobie jeszcze jeden ważny szczegół odbioru bajek. Często dorośli nie wierzą w to, że dziecko samo potrafi zrozumieć treść bajki, zaczynają ją tłumaczyć lub stawiać pytania, skierowane bardziej do intelektu dziecka niż do jego uczuć. Natomiast bajka jest adresowana przede wszystkim do serca małego słuchacza. Obrazy bajki, jej styl, język i nawet rytmika opowieści przekazują dzieciom bardzo ważną wiedzę w sposób nienaturalny. Dlatego „dorosłe” tłumaczenie potrafi tylko zachwiać proces naturalnego dla dzieci „serdecznego” odbioru bajki.

Analiza bajek pobudza dzieci do kształtowania ocen. To jest ważne w rozwoju myślenia przedszkolaków. Dzieci mogą same tworzyć bajki, one to bardzo lubią. I to nie są opowiadania o wyobrażonych wydarzeniach, lecz cały świat, w którym dziecko mieszka. Dzieci zawsze darzą sympatią bohaterów pozytywnych. Dobro zwycięża, zło musi być ukarane, a to z kolei jest ważną chwilą wychowawczą w czasie lekcji.

Dzieci bardzo lubią zadania twórcze, na przykład: wymyśleć kontynuację bajki, wymyśleć bajkę na podstawie podanych wyrazów lub wymieniać role głównych bohaterów, tworzyć „bajkę-łańcuszek”, gdy każdy po kolei kontynuuje bajkę, która zaczyna się od wyrazów „Żyli-byli...” albo „Jednego razu”. Dramatyzacja pomaga też dopasować intonację, ton głosu, mimikę, gesty. Taka praca z bajką jest optymalnym środkiem rozwoju kreatywnego myślenia, wzbogaca mowę dziecka, pobudza jego wyobraźnię, fantazję, stymuluje produktywne myślenie dziecka. Wymyślanie bajek wzbudza u przedszkolaków duże zaintereso-

wanie, spełnia potrzebę kreatywności, gwarantuje każdemu sukces.

Aby stymulować rozwój kreatywnego myślenia dzieci w wieku przedszkolnym, należy za pomocą specjalnych ćwiczeń stworzyć zewnętrzne warunki zabawy, kształtując przez to niezbędne czynności myślenia. Zwłaszcza chodzi o to, że w trakcie zabaw mózg dziecka może tworzyć nowe pomysły, konstrukcje, przedmioty, produkty, które są udoskonaleniem tego, co istnieje, rekonstrukcją lub konstrukcją czegoś nowego. W tym celu należy stosować bajki do tworzenia podstawowych ocen i charakterystyk, ponieważ bohaterowie bajek głównie reprezentują jedną lub dwie cechy, które bardzo wyraźnie ujawniają się w ich czynach. Dydaktyka bajki jest bardzo mocna, przekonująca, dzieci same potrafią dojść do wniosku etycznego.

Przy pomocy bajki dziecko uczy się rozróżniać, gdzie „jestem w świecie wyobrażonym” i gdzie „jestem tym, kto bawi się w wyobrażony świat”, a w jego podświadomości utrwała się wiedza, że śmierć i następne „powstanie z martwych” bohatera jest symbolicznym ukazaniem kryzysu rozwoju, kryzysu wzrostu, natomiast szczęśliwy koniec bajki symbolizuje zwycięstwo nad kryzysami i możliwość dorastania, pokonanie swoich wewnętrznych „smoków”.

Wskutek aktualizacji określonych potrzeb kształtowane są pewne indywidualne cechy dziecka. Są to mianowicie:

- *autonomia jednostki*, która polega na prezentacji własnej pozycji, opinii, planów, marzeń;
- *aktywność jednostki*, która polega na inicjatywie w kontaktach, zdolnościach komunikacyjnych, empatii;
- *społeczna kompetencja jednostki*, która jest ważną cechą w samorealizacji człowieka.

Szczególną uwagę należy zwrócić na praktyczne wdro-

żenie klimatu bajki – zabawę. Tu warto przypomnieć kulturologiczną *teorię człowieka bawiącego się*, stworzoną przez J. Huizinga, który ustala tę światową warstwę, gdzie odbywa się interakcja przeciwnych początków życia i trwają procesy egzystencjonalne, a także refleksję Einsteina o tym, że „fizyka teoretyczna to są igraszki w porównaniu z zabawą dziecięcą” [6, s. 21]. Gra z natury ma istotę antyentropiczną, to znaczy jest nazywana „nadmiarem”, „wyobrażeniem”, „aktywnością w próżni” [6, s. 45]. W tym procesie „dziecko doświadcza uczuć pojednania i łączności z otaczającym światem, u podstaw którego leży estetyczne i moralne poznanie świata” [6, s. 57]. Zaangażowany w zabawę jako w widoczny sposób dziecięcej aktywności przedszkolak przeciwstawia się „zdrawemu rozsądkowi”, potwierdza ducha twórczości, wznosi się ponad sytuację, „nonsens”, zniekształca rzeczywistość przez rozwój niejednoznacznej i nietrywialnej wizji świata, gdzie „paradoks i nonsens są przejawami afirmacji ludzkiego umysłu” [6, s. 49].

Należy również podkreślić, że bajka jest ważnym środkiem rozwoju zdolności kreatywnych przedszkolaków. Wynika to z charakterystycznych cech percepcji rzeczywistości, przede wszystkim przez pryzmat fabuł zaczerpniętych z mitologii i bajek. Ze względu na to, że ważną cechą naszego świata jest ruch, przekształcenie, pełne metamorfoz bajki, u których podstaw leżą mity, lepiej tłumaczą dziecku ideę naszego zmiennego, płynnego, paradoksalnego świata.

Właśnie twórczość jest wejściem do sfery wieloznaczności, wielowymiarowego zrozumienia rzeczywistości i jej poznania. Inaczej mówiąc, twórczość zakłada aktualizację wzniesienia się ponad sytuację, zdolność podmiotu do

przekraczania granic jednoznacznych konstrukcji „zewnątrznej celowości” [1], podobnie jak zdolność widzenia całości wcześniej niż części. Bajka w tym przypadku służy środkiem rozwoju kreatywnego wyobrażenia dziecka, jego umiejętności przekraczania bezpośredniego bytu i manipulowania kategoriami ewentualnych możliwości, wirtualności. Jak zauważa W. Kudriawcew, „samo podniesienie się nad sytuacją zapewnia żywiołową orientację dziecka w sferze żywych punktów wzrastania kultury ludzkiej, posiadanie różnych form doświadczenia duchowego ludzkości, które się rozwija”. W ten sposób zostaje pokreślony „mechanizm uniwersalizacji strefy bliższego rozwoju dziecka, jego otwarcia na perspektywę, nieograniczone przekształcanie się człowieka w podmiot kultury i historii” [1].

Bibliografia

1. Запорожец А.В., *Значение ранних периодов детства для формирования детской личности*, [w:] Принцип развития в психологии, Москва 1978, s. 254-256.
2. Берн Э. *Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*, Москва 1996, s. 397.
3. Большунова Н.Я., *Место сказки в дошкольном образовании*, Вопросы психологии. 1995. № 5, s. 39-43.
4. Тихомиров О.К., *Психология мышления*, Москва 1984, s. 272.
5. Запорожец А.В., *Значение ранних периодов детства для формирования детской личности*, [w:] Принцип развития в психологии, Москва 1978, s. 254-256.
6. Заброцький М.М., Брандес В.М., Вознюк О.В., *Казка як засіб та важливий чинник соціалізації підростаючого покоління*, Педагогічна Житомирщина. 1999. № 2, s. 14-16.

Natalia Wiczatkowska

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy

im. Łesi Ukrainki, Łuck, Ukraina

Tryb życia rodziny z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych

W artykule zostały przedstawione badania dotyczące trybu życia rodzin z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Zaprezentowano tryb życia jako historycznie uwarunkowany sposób działalności ludzi. Jego ważnym czynnikiem jest aktywność ludzka, badana przez pryzmat: aktywności umysłowej i fizycznej; aktywności w pracy i poza pracą; aktywności społecznej, kulturalnej (edukacyjnej), działalności bytowej itp.

O potrzebie badań

Na Ukrainie rodziny mające dzieci niepełnosprawne często są zdesperowane i odizolowane od społeczeństwa, są w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, bezbronne, nie korzystają z usług albo z powodu braku wiedzy korzystają z usług ludzi niepewnych, którzy prowadzą działalność wątpliwą. Często osoby niepełnosprawne są zamknięte w czterech ścianach przez całe swoje życie. Z powodu nadmiernej opieki rodziców, krewnych, sąsiadów osoba niepełnosprawna nie ma możliwości stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa i mieszkać samodzielnie.

Teoria i praktyka naukowców zagranicznych (szcze-

gólnie z krajów europejskich) i ich wizja „ludzi o szczególnych potrzebach”, rozumienie tego, jak należy wobec nich się zachować, świadczą, że praca z tą kategorią ludzi nazywana jest „koncepcją opieki” (S. Attermiyer, J. Hilberh, P. Hrendin, N. Johnson Martin, S. Newman, M. Skariano, M. Bristol, G. Mesibov, E. Schopler, M. Van Bourgondien).

Wdrożenie tego pomysłu wobec doradztwa, nauki, rozwoju i socjalizacji dzieci o szczególnych potrzebach, według nas, polega na rozwiązaniu sprzeczności między społecznym „trzeba”, które formułuje oficjalny system edukacyjny, i „chcę” czy „mogę” dziecka o niepełnosprawnym typie rozwoju. Rozwiązanie tej sprzeczności i jej osobliwości w czasach współczesnych, poprawa jej możliwości rozwojowych sprzyjają odnalezieniu dialektycznych podejść harmonijnego połączenia interesów i wartości społecznych (ogólnoludzkich, państwowych i innych) oraz interesów, wartości i możliwości indywidualnych osób o szczególnych potrzebach.

Celem ułatwienia adaptacji do środowiska, aktualizacji ukrytych zasobów wewnętrznych, stymulacji potencjału indywidualnego, nadania skierowanej pomocy psychologicznej dzieciom o szczególnych potrzebach jest optymalizacja ich kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami, nadanie pomocy psychosocjalnej ich rodzinom. Gdy chodzi o udzielenie wsparcia psychosocjalnego rodzinom, doradztwo psychologiczne rodzin, w których są dzieci o szczególnych potrzebach, należy pamiętać o tym, że rodzina to organizm złożony, nie zrównoważony system, współistnienie różnych uniwersów, różnych światów, określony tryb życia.

Tryb życia i zdrowia ludności jako problem społeczny był badany przez wielu naukowców – lekarzy, filozofów (G.

Carogorodcew, A. Izutkin, J. Lisicyn i in.). Udowodniono, że w około 50% zdrowie człowieka zależy od trybu życia. Większość zachodnich uczonych określa tryb życia jako obszerną kategorię, która zawiera indywidualne formy zachowania, aktywność i realizację możliwości w pracy, życiu powszednim i tradycjach kulturalnych, charakterystycznych dla poszczególnych struktur społeczno-gospodarczych.

Znany waleolog J. Lisicyn definiuje „tryb życia” jako aktywność ludzką, uwzględniając jej trzy aspekty: aktywność umysłową i fizyczną; aktywność w pracy i poza pracą; aktywność społeczną, kulturalną (edukacyjną), działalność bytową itp.

Pod tym względem tryb życia jest badany jako historycznie uwarunkowana działalność życiowa lub pewien sposób działalności ludzi. Z drugiej strony tryb życia jest badany jako sposób życia jednostki społecznej, system interakcji ludzi między sobą i czynnikami środowiska, jako złożony zespół działań i przeżyć, koniecznych przyzwyczajień, wzmacniający naturalne zasoby zdrowotne i brak negatywnych przyzwyczajień, które je niszczą.

Metody badawcze

Badanie zostało przeprowadzone według specjalnie ułożonych i adaptowanych do warunków ukraińskich kwestionariuszy, gdzie w pytaniach założono wybór zaoferowanych wariantów odpowiedzi i możliwość wypowiedzenia przez respondentów własnej opinii. W badaniu wzięli udział mieszkańcy miasta Łuck, rodzice dzieci o organicznych uszkodzeniach ośrodkowego układu nerwowego i zaburzeniach psychicznych. Metodologia badania opierała się na podejściu systemowym i analizie.

Pozytywne jest to, że większość rodzin ankietowanych ($83,5 \pm 2,4\%$) wskazała, że niezbędną informację o problemach ze zdrowiem dziecka uzyskuje w rozmowach z lekarzami i z literatury fachowej, radia i telewizji. Wyłącznie od lekarzy uzyskuje wiedzę tylko $25,5 \pm 2,9\%$ ankietowanych, z książek, czasopism i środków medialnych – $12,2 \pm 2,2\%$, przeważająca większość uzyskuje informacje z kilku źródeł – $62,3 \pm 3,2\%$. To wszystko świadczy o wysokim poziomie wiedzy rodziców z dziećmi o szczególnych potrzebach. Należało zbadać opinię rodziców na temat prognozy stanu zdrowia chorego dziecka, ponieważ ona w pewien sposób charakteryzuje zakres wiedzy i opinii społecznych. Stwierdzono, że prawie połowa rodziców – $59,7 \pm 3,2\%$ – miała trudności z odpowiedzią, $22,9 \pm 2,8\%$ określiło prognozę jako pozytywną i $17,3 \pm 2,5\%$ jako negatywną. Tak więc przeprowadzone badanie dotyczące poinformowania rodzin o zdrowiu swoich dzieci, umiejętności rozpoznawania i udzielania odpowiedniej pomocy wskazało na bardzo wysoki poziom świadomości rodziców.

Wyniki badań

W nowoczesnym społeczeństwie opieką nad zdrowiem dzieci zajmuje się nie tylko personel medyczny, ale również rodzice. Słabe zdrowie dzieci to nie tylko zdrowie medyczne. W tych warunkach za priorytetowe należy uznać kierunki zespolonego przeprowadzenia czynności medyczno-zapobiegawczych, psychologiczno-pedagogicznych, leczniczych i kształtowanie waleologicznej świadomości rodziców z uwzględnieniem medyczno-społecznej charakterystyki rodziny.

Badając psychologiczne poinformowanie rodziców

dzieci ze szczególnymi potrzebami, otrzymaliśmy odpowiedzi na pytania dotyczące źródeł uzyskania informacji o chorobie. Rodzice aktywnie się interesują kwestiami medycznymi, pedagogicznymi i psychologicznymi, szczególnie gdy dotyczą one zdrowia ich dzieci. Zostały zdefiniowane najważniejsze czynniki mikroklimatu rodziny, które leżą u podstaw kształtowania zdrowia dzieci. Do nich zaliczamy osobliwości stylu życia rodzin, istniejące w rodzinach tradycje dotyczące zasad zdrowego trybu życia, opinie rodziców na temat wychowania dzieci, ich postawę wobec własnego zdrowia i zdrowia dzieci, psychoemocjonalne stosunki rodzinne.

Obecnie obwód wołyński został czynnie zaangażowany w rozwiązywanie problemów ludzi o szczególnych potrzebach. W miastach zostały założone dla nich zakłady specjalistyczne do nauczania i rehabilitacji. W Łucku istnieją ośrodki pomocy dzieciom o szczególnych potrzebach: Centrum Wczesnej Rehabilitacji Medycznej Dzieci o Organicznych Uszkodzeniach Ośrodkowego Układu Nerwowego i Psychiki w Wołyńskim Obwodowym Specjalizowanym Domu Dziecka, Wołyńskie Centrum Obwodowe Wczesnej Rehabilitacji Społecznej Dzieci Niepełnosprawnych, przedszkole nr 28 (o kompensującym typie) – szkoła specjalizowana I stopnia – internat dla dzieci o wadach słuchowych, przedszkole nr 21 (dla dzieci z zespołem Downa, porażeniem mózgowym), przedszkole nr 5 (logopedyczne), Wołyńskie Obwodowe Doradztwo Psychologiczno-Medyczno-Pedagogiczne itp.

Każda z wymienionych instytucji rehabilitacyjno-edukacyjnych stawia przed sobą zadania takie jak: społeczno-pedagogiczna opieka nad rodzinami z dziećmi niepełnosprawnymi; kształtowanie adaptacji jednostki, udzielenie fachowej pomocy dzieciom niepełnosprawnym

w korekcji psychofizycznego rozwoju według programu indywidualnego, zaangażowanie do udziału w tym programie rodziców i innych członków rodziny; zapewnienie kompleksowej rehabilitacji, adaptacji społecznej i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych; tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju wychowanków w zakresie wiedzy, zdolności i umiejętności w celu przygotowania do nauki i uzyskania ogólnej średniej edukacji powszechnej.

Działalność pracowników tych instytucji przewiduje również poinformowanie ludności o konieczności wczesnego ujawnienia zaburzeń rozwojowych i udzielenia pomocy dzieciom o szczególnych potrzebach; zbiór informacji o dzieciach niepełnosprawnych, które potrzebują korekcji rozwoju fizycznego i umysłowego; diagnostykę dzieci badanej kategorii i określenie odpowiedniego typu zakładu edukacyjnego, zakładu pracy i społecznej ochrony ludności czy szpitala; prowadzenie z dziećmi o szczególnych potrzebach indywidualnych zajęć diagnostyczno-korekcyjnych w celu pogłębionego zbadania ich potencjalnych możliwości rozwoju i określenia programu edukacji; nadanie rodzinom, pedagogom, społeczności doradczej pomocy dotyczącej nauki, wychowania, rehabilitacji i integracji ze społeczeństwem dzieci o szczególnych potrzebach; formułowanie propozycji odpowiednim zarządom edukacyjnym wobec rozwoju sieci specjalizowanych zakładów edukacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Niestety, te zakłady nie są w stanie fachowo wesprzeć wszystkich potrzebujących, pomóc pokonać trudności dzieciom o szczególnych potrzebach. Jakościowe metody pracy, które rodzice i fachowcy z powodzeniem stosują w pracy ze zdrowymi dziećmi, są niedostosowane do dzieci o szczególnych potrzebach. Bardzo często dorosłym brakuje informacji o problemach dzieci niepełnosprawnych, oni czują desperację,

прagną изменить проявления болезни, вместо изменить подход к ситуации. Родители слышат все еще общую ошибочную точку зрения, что „ничего не поможет”. С одной стороны, правда состоит в том, что многие люди борются с проблемой сами по себе, а с другой стороны, правда состоит также в том, что сейчас хорошо справляемся с этой ситуацией и можем достигнуть положительных результатов.

Эти навязанные представления родителей о возможностях психолога и потребительские ожидания его помощи являются вызваны отсутствием компетенции в вопросах психологически-педагогических. Родители часто не имеют понятия о том, на чем состоит сознательное развитие ребенка и какие факторы влияют на него.

Поэтому важна роль квалифицированных психологов, которые часто добровольно поддерживают родителей с детьми в конкретных потребностях. Верим, что во всем мире все страны войдут на путь подлинной помощи детям в конкретных потребностях и их родителям.

Библиография

Москаленко В., Грузева Т., *Глобальна стратегія охорони здоров'я жінок і дітей*, Педіатрія, акушерство та гінекологія, 2011, № 4, с. 106-107.

Шкіряк-Нижник З., Числовська Н., Слободченко Л., *Вплив сім'ї на психоемоційний стан підлітка*, Перинатологія і педіатрія, № 4 (40), 2009, с. 62-65.

Пивоваров Ю., Демин В., Князев Ю., *Экопатоология детского возраста*, Москва 1995, с. 25-31.

Миронова М., Сетко Н., *Роль семьи в формировании поведенческих факторов риска среди подростков*, Здравоохранение Российской Федерации, 2011, № 1, с. 56-57.

Швалб Ю., *Психологічні критерії визначення стилю життя*, Соціальна психологія, № 4 (54), грудень 2012.

Oksana Iwanaszko

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy

im. Łesi Ukrainki, Łuck, Ukraina

Stereotypy świadomości społecznej wobec osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo

Artykuł prezentuje problem dotyczący ustosunkowania się współczesnego społeczeństwa do osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo.

Uzasadnienie problemu

Według obiektywnej oceny, każdy z nas żyje w świecie stereotypów. Stereotypy w znacznym stopniu określają zasady moralne, kształtują polityczne, religijne i filozoficzne koncepcje. Stereotypy zachowawcze są bardzo zróżnicowane i w wielu aspektach określają nasze zachowanie, nasze myśli i stosunek do otaczającego świata. Zwykle ludzie myślą, że ich wyobrażenia o rzeczach mają być tożsame z odbiorem innych ludzi, otóż jeśli dwie osoby odbierają ten sam przedmiot różnie, to jedna z nich jakoby myśli błędnie. Własne wyobrażenia wydają się człowiekowi prawdziwsze od innych i, według niego, zmianom nie ulegają.

Stereotyp to niezbędny element codziennej świadomości. Żaden człowiek nie jest w stanie samodzielnie, kreatywnie reagować na wszystkie sytuacje życiowe. Stereotyp, który jest zbiornikiem standaryzowanego doświadczenia zespołu i jest narzucany jednostce społecznej w trakcie

nauki i kontaktów z innymi osobami, pomaga jej zorientować się w życiu i w ten lub inny sposób wywiera wpływ na jej zachowanie. Jednak stereotyp może być prawdziwy lub błędny. Może wywoływać pozytywne i negatywne emocje. Jego istotą jest to, że wyraża stosunek określonej grupy społecznej do pewnego zjawiska.

Stereotypy są bardzo stabilne i często utrzymują się przez całe życie, z reguły ich obalenie to bardzo trudny proces prowadzący do podrażnienia, dyskomfortu, co z kolei prowadzi do poważnych zaburzeń równowagi psychicznej i do stanów stresowych, które mogą powodować choroby psychosomatyczne. Częściowo wrogość do nowego jest spowodowana przez podświadomy instynkt samozachowawczy, który stara się bronić nas przed ewentualnymi wstrząsami związanymi ze zniszczeniem stereotypów.

Omówienie kwestii

Sam proces tworzenia stereotypów nie jest ani „zły”, ani „dobry”, on pełni konieczną funkcję szybkiej i niezawodnej kategoryzacji, uproszczenia środowiska społecznego jednostki, co udowadnia, że negatywny odbiór stereotypów społecznych jest stronniczy.

W swoim badaniu chcemy przyjrzeć się historii postawy społecznej wobec ludzi niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo. Postawa wobec osób niepełnosprawnych i polityka społeczna w tej dziedzinie rozwijają się wskutek procesów historycznych. Stosunek do ludzi niepełnosprawnych w różnych czasach miał charakter złożony i wieloaspektowy. W całym świecie przez wiele wieków inwalidzi byli mniej lub bardziej akceptowani przez społeczeństwo. Dopiero ostatnio zaczął się intensywnie rozwijać proces

humanizacji stosunków społecznych. W krajach rozwiniętych od lat 70–80. zaszły poważne zmiany w programach pomocy społecznej osobom niepełnosprawnym: one od instytucji odizolowanych (klinik specjalistycznych, schronisk, warsztatów) przeszły do środowisk integrowanych.

Okres odrodzenia można nazwać okresem rozwoju tendencji humanistycznych wobec ludzi niepełnosprawnych. Rozwój nauki zezwolił naukowcom dokładnie zbadać problemy psychiatrii. W tej dziedzinie prowadzono dużo badań i obserwacji psychiatrycznych. Określono czynniki etiologiczne, uczyniono próbę naukowego wyjaśnienia mechanizmów zaburzeń psychicznych. W XVI i XVII wieku spróbowano po raz pierwszy uczyć dzieci o zaburzeniach sensorycznych. Pedagodzy zaczęli opracowywać nowe metody i techniki nauczania.

Koniec XVIII i początek XX wieku odznaczały się uświadomieniem możliwości nauki dzieci o zaburzeniach sensorycznych oraz zrozumieniem potrzeb dzieci niepełnosprawnych, koniecznością organizacji systemu edukacji specjalistycznej. Jak powiedział M. Małofiejew: „to jest czas kardynalnych zmian w postawie społeczeństwa i państwa wobec «niepełnosprawnej mniejszości», ustanowienia i konsolidacji nowego, bardziej humanistycznego i demokratycznego widzenia praw obywatelskich osób z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi, wprowadzenia powszechnej edukacji podstawowej”. Wielką rolę w tych zmianach odegrały rewolucje w Anglii, Francji, Niemczech, Włoszech, które wywarły wpływ na ideologie i tradycje tych krajów.

W tym okresie ukształtowały się różne kierunki pomocy ludziom niepełnosprawnym. Jednak uwaga była skupiana na leczeniu, a nie socjalizacji. Dzieci, których nie dało się

uczyć, umieszczano w specjalizowanych zakładach. W tym czasie nawet nakładano mandat na tych rodziców, którzy byli przeciwni edukacji dzieci o specjalnych potrzebach rozwojowych.

W społeczeństwie zaczęto tworzyć świadomość, że po uzyskaniu edukacji dzieci o szczególnych potrzebach przekształcą się w użytecznych obywateli, co w przyszłości zmniejszy wydatki rządowe na ich utrzymanie i zwiększy procent ludności zatrudnionej.

Wyniki badania

Wyniki naszego badania pozwalają wywnioskować, że w społeczeństwie są ukształtowane stereotypy wobec ludzi niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo. Osoba niepełnosprawna w społeczeństwie jest odbierana jako człowiek ograniczony i odosobniony. Tylko niektórzy z badaczy sygnalizują problem, że człowiek niepełnosprawny to pełnowartościowa osoba, która oprócz podstawowych potrzeb ma również potrzebę kontaktów, miłości, szacunku i akceptacji przez społeczeństwo.

Według wyników przeprowadzonych przez nas badań, większość osób od czasu do czasu spotyka się z niepełnosprawnymi, ale najczęściej nie jest to kontakt osobisty, a spotkania na ulicy, w transporcie itd. Tak więc odbiór niepełnosprawnych można uważać za stereotypowy, ponieważ, według G. Andriejewej [2], u podstaw stereotypu leży ograniczone doświadczenie z przeszłości.

Otóż możemy zasugerować, że w społeczeństwie brakuje informacji o niepełnosprawnych (w tym przekazywanej przez media) lub też ludzie mało interesują się tą kwestią. Druga wersja wydaje się nam bardziej prawdo-

podobna. Analiza źródeł informacji społecznej pozwala stwierdzić, iż większość osób ankietowanych uważa, że najwięcej informacji o niepełnosprawnych uzyskujemy przez telewizję (85%), a 43% osób ankietowanych uważa, że ten problem jest najbardziej naświetlany w gazetach. 18% badanych uzyskuje informację o osobach niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo od pedagogów i wychowawców, 15% wie o tym problemie z czasopism, 14% słyszy tę informację w radiu. Również 14% wskazało Internet jako źródło informacji o osobach niepełnosprawnych. Najmniejszy stopień informacji – 12% – przypisuje się literaturze powszechnej.

Większość osób badanych oświadcza, że odbiera niepełnosprawnych pozytywnie, jednak w bardziej ścisłych kontaktach z nimi pojawiają się negatywne odczucia strachu i niezręczności. Mimo to ludzie zawsze są gotowi do nadania pomocy niepełnosprawnym, co wynika z odczucia głębokiego żalu. W świadomości społecznej ukształtowana jest opinia o tym, że niepełnosprawnych wspiera się i im się współczuje. Istnieje też opinia o tym, że należy pomagać każdemu niepełnosprawnemu. Ludzie pragną ukazać się w środowisku jako osoby spełniające „dobre” uczynki, niektórzy natomiast boją się powszechnego osądzenia. Jeśli nie pomogą niepełnosprawnemu, społeczność osądzi ich negatywnie. Najczęściej ci ludzie postępują nie według najlepszych intencji, ale zgodnie ze społecznymi zasadami i moralnością.

Dużo ludzi ma paniczne poczucie strachu nawet wtedy, gdy myśli o możliwości pojawienia się w ich rodzinie osoby niepełnosprawnej. To poczucie ujawnia się w rezygnacji z odpowiedzi na niektóre pytania, zwłaszcza te pytania w ankiecie były omijane lub skreślane. To zjawisko

potwierdza opinię G. Wasiljewej, że funkcjonalne pole stereotypów jest położone na pograniczu świadomego i nieświadomego, gdzie są kształtowane psychologiczne struktury odbioru. Stereotypy są ukazywane na poziomie ukrytych świadomych lub nieświadomych subiektywnych ocen jednostki i społeczeństwa. Możemy więc zasugerować, że społeczeństwo żywi ambiwalentne uczucia wobec niepełnosprawnych: z jednej strony poczucie żalu, współczucie i pragnienie wspierania tych osób, z drugiej zaś strach i niezręczność.

W świadomości społecznej utrwalił się stereotyp, że osoba niepełnosprawna jest ograniczona we wszystkich dziedzinach. Społeczeństwo zajmuje postawę pobłażliwą wobec tej grupy osób, ale nieświadomie lub czasem świadomie próbuje chronić się przed nią. Chociaż wyniki badania wykazały, że opinia publiczna polega na tym, iż dzieci niepełnosprawnych należy uczyć, jednak wielu respondentów uważa, że nauczanie niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo musi być odizolowane od ludzi zdrowych i prowadzone w szkołach specjalistycznych. Jest dużo osób niepełnosprawnych, dla których to jedyne możliwe rozwiązanie, by uzyskać potrzebne nawyki, ale też jest dużo inwalidów, którzy mogą uczyć się w szkołach powszechnych i kontaktować ze zdrowymi dziećmi, ponieważ jest to konieczne do ich rozwoju.

Według G. Karpowej, wiedza uzyskana przez osobę niepełnosprawną w szkole powszechnej jest bardziej wartościowa w porównaniu ze szkołą specjalistyczną, gdzie do takich uczniów istnieje specjalne podejście. Uczniowie niepełnosprawni mają więcej możliwości dostania się na studia wyższe, jeśli ukończyli szkołę powszechną, w porównaniu z uczniami szkół specjalistycznych. Niestety, ist-

nieje też opinia społeczna, że ulgi dla rekrutantów na studia w najniższym stopniu powinny dotyczyć osób niepełnosprawnych. W tym jest sprzeczność: z jednej strony ludzie twierdzą, że do edukacji niepełnosprawnych potrzebne są szczególne warunki; z drugiej zaś, gdy zaczyna się konkurencja, niepełnosprawny jest stawiany na równej pozycji.

Według wyników badania, w społeczeństwie niepełnosprawny nie jest mile widziany ani na stanowisku przełożonego, ani jako pracownik podwładny. Ludzie też nie mogą zaakceptować tego, że niepełnosprawny pełni obowiązki urzędnika, lekarza czy nauczyciela dzieci. O ulgach w zatrudnieniu niepełnosprawnych też wielu ankietowanych wypowiedziało się negatywnie. Możemy zatem zasugerować, że osoby niepełnosprawne fizycznie lub umysłowo z założenia są w gorszej sytuacji. Z powodu negatywnej opinii społecznej trudno im się realizować, uzyskać wysokie wykształcenie i uznanie. Społeczeństwo uważa, że wystarczą ulgi i renta w leczeniu niepełnosprawnych. Jednak ludzie niepełnosprawni, podobnie jak zdrowi, mają potrzebę samorealizacji i samoaktualizacji.

Wyniki badań również wskazują na to, że osoby zdrowe nie przejmują się problemami inwalidów, wiele z nich nawet nie zastanawia się nad tym, jakie są służby i przepisy chroniące prawa osób niepełnosprawnych. Dzieje się tak dlatego, że wiele osób nawet nie dopuszcza myśli o tym, że nikt nie jest wolny od problemu niepełnosprawności, natomiast góruje przekonanie, że nieszczęście może dotknąć każdego, ale nie mnie. Większość ankietowanych zaznaczyła, że uzyskuje informacje o niepełnosprawnych przez takie środki medialne, jak telewizja, radio i prasa, jednak równocześnie badani wskazali, że uzyskana przez nich informacja jest minimalna i, ich zdaniem, temat ten jest na-

światlany niewystarczająco.

Według wytycznych, ukazanych w części teoretycznej, świadomość społeczna może być modyfikowana za pomocą środków społecznego przekazu, tak więc w społeczeństwie da się ukształtować bardziej pozytywne postawy wobec osób niepełnosprawnych. Ważna rola mediów polega na tym, że są one wezwane do ukazania społeczeństwu, że w równych warunkach uzyskania edukacji, przygotowania zawodowego i obecności środków technicznych i usług specjalnych niepełnosprawni mogą istotnie się przyczynić do rozwoju rodziny i całego społeczeństwa.

Przeprowadzone przez nas badanie potwierdza hipotezę, że w świadomości społecznej istnieją stereotypy wobec osób niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo i są one raczej negatywne.

Wnioski

Wszyscy ludzie różnią się między sobą, każdy jest jednostką niepowtarzalną i ma bezgraniczną wartość społeczną. Postawa wobec niepełnosprawnych w dużej mierze zależy od tego, jak często oni się pojawiają w miejscach publicznych. Obecnie wyraz „niepełnosprawny” nadal jest utożsamiany z wyrazem „chory”. Większość ludzi wyobraża sobie niepełnosprawnych jako pacjentów szpitali, którzy potrzebują stałej opieki i nie potrafią poruszać się samodzielnie. Zmienić te wyobrażenia o niepełnosprawnych pomoże udostępnienie im środowiska społecznego. Niepełnosprawni mają żyć i pracować wśród ludzi zdrowych, na równi z nimi korzystać ze wszystkich dóbr, czuć się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa. Wśród niepełnosprawnych jest dużo osób kreatywnych, chętnych

до активной работы. То не только позволило бы им самим поддерживать себя, но и было бы реальным вкладом в развитие общества. Однако о людях с ограниченными возможностями мы знаем очень мало. Чаще всего большинство из нас даже не думает об их существовании, не говоря уже о знании, относящемся к уровню их жизни.

Создание оптимальных условий для образования, воспитания, реабилитации психологически-педагогической, адаптации социальной и работы, а также интеграции этих людей с обществом является одним из самых важных задач. Как все в нашей жизни, под влиянием различных факторов меняется и также общественное сознание.

Укрепление демократии на Украине предполагает решение проблемы интеграции с ограниченными возможностями с обществом на основе развития активности индивидуальной и адекватных взаимодействий с окружающей средой. Решая проблемы с ограниченными возможностями, мы стремимся к созданию цивилизованного общества правового и государства.

Библиография

Бабаева А., *Мужское и женское поведение в истории культуры*, Воронеж 2000, с. 157.

Андреева Г., *Социальная психология*, Москва 2002, с. 378.

Агеев В., *Психологическое исследование социальных стереотипов*, *Вопросы психологии*, 1986, № 1, с. 95-101.

Шибутани Т., *Социальная психология*, Ростов на Дону 1998, с. 544.

Демьянков В., *Стереотип*, [w:] *Краткий словарь когнитивных терминов*, под общ. ред. Е. Кубряковой, Москва 1996, с. 177, Куницына, с. 179.

Бодалев А., Куницына В., *О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности*, Санкт-Петербург 1991, с. 272.

Майерс Д., *Социальная психология*, Санкт-Петербург 2001, с. 794.

Inessa Filipowa

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy

im. Łesi Ukrainki, Łuck, Ukraina

Wiedza ekonomiczna a wartości społeczne i wybór zawodowy młodzieży na Ukrainie

Problematyka znaczenia wiedzy ekonomicznej jest często podejmowanym tematem w dyskusjach naukowych i przestrzeni społecznej, ponieważ dotyczy przyszłości młodych ludzi w związku z szybkimi zmianami społeczno-gospodarczymi w ukraińskim społeczeństwie i globalnymi tendencjami. W artykule przedstawiono, jak wiedza ekonomiczna formuje świadomość ekonomiczną i wpływa na wybór zawodowy młodzieży na Ukrainie.

Temat badań jest aktualny, ponieważ istotna jest wiedza ekonomiczna młodych ludzi w związku z szybkimi zmianami społeczno-gospodarczymi w ukraińskim społeczeństwie i globalnymi tendencjami kryzysowymi, które wpływają także na naszą gospodarkę. W tej sytuacji dla młodzieży jest ważne, aby zrozumieć podstawowe skutki ekonomiczne, jak najszybciej nauczyć się znaczenia kategorii ekonomicznych, pojęć i zjawisk.

Posiadanie odpowiedniej wiedzy w sferze gospodarczej ma kilka zalet. Już dzisiaj człowiek z nowym myśleniem ekonomicznym, który rozumie znaczenie kategorii ekonomicznych, może szybko zorientować się w sytuacji na rynku.

Wraz z gromadzeniem wiedzy osoba nabywa nowych możliwości związanych z przewyżnianiem kryzysu

między nią a środowiskiem społecznym [1]. Wiedza ekonomiczna formuje świadomość ekonomiczną oraz stanowi podstawę samorealizacji w gospodarczej i społecznej sferze społeczeństwa, pomaga ludziom przezwyciężyć obecne i przyszłe niekorzystne zmiany środowiska społeczno-gospodarczego.

Celem badań jest poznanie, opis i analiza wiedzy ekonomicznej młodzieży. Przedmiotem badań natomiast jest wpływ wiedzy ekonomicznej na wartości społeczne młodych ludzi i ich wybór zawodowy.

Dodatkowym celem jest zbadanie aspektów ekonomicznych podejść młodzieży do adaptacji społecznej i wybrania zawodu.

Zgodnie z tym celem wyznaczono następujące zadania:

- przeprowadzić analizę teoretyczną ekonomicznych podejść do adaptacji społecznej młodych ludzi oraz ich wyborów zawodowych;
- określić wartości społeczne młodych ludzi w regionie;
- ustalić szczegóły przyswojenia wiedzy gospodarczej przez współczesną młodzież.

Teoretycznymi podstawami naszej pracy są poglądy i prace naukowe O. Deyneki, N. Dembitskiej, I. Horodniaka, V. Lagutina, H. Lozhkina, V. Moskalenko, M. Goszczyńskiej, T. Tyszki, które zwracają uwagę w swoich treściach na świadomość ekonomiczną oraz społeczno-gospodarcze aspekty badań wiedzy i jej wpływ na zachowania ekonomiczne.

W teoretycznym ujęciu problemu wiedza spełnia trzy główne funkcje: ontologiczną, orientacyjną i oceny. Ontologiczna funkcja zapewnia ideę świata fizycznego; funkcja orientacji wskazuje kierunek i sposób celowego działania; natomiast funkcja oceny wdraża zasady i relacje, określa

system ideałów w społeczeństwie [2].

Istotne obszary wiedzy, które pojawiły się w XX wieku, to: podejście neokantiańskie – czyli zależność wiedzy od wartości; Szkoła Frankfurcka – świat społeczny jest wynikiem subiektywnej ludzkiej aktywności; fenomenologiczny kierunek – bezpośrednio skupiający się na interpretacji interakcji życia społecznego, kulturalnego i duchowego.

Wiedza ekonomiczna to system pojęć filozoficznych, którymi kierują się osoby lub grupy społeczne w swej codziennej działalności gospodarczej, wyznaczając w ten sposób swoje ekonomiczne zachowania i stosunki w sferze gospodarczej. Wiedza ekonomiczna powstaje wskutek integracji wiedzy społecznej i gospodarczej, jest ona oparta na informacji o środowisku społeczno-gospodarczym, wynikach i doświadczeniach zarządzania gospodarczego i społeczno-komunikacyjnych działaniach zmierzających do racjonalnego wykorzystania zasobów [3].

Różnica między wymaganiami i oczekiwaniami otoczenia społecznego i jednostki może powodować trudności w relacjach z rówieśnikami w szkole, a w rezultacie wyłączenie danej osoby ze środowiska.

W związku z tym poznanie adaptacji społecznej jest interesującym zagadnieniem w nauce. Jest też ważnym krokiem w socjalizacji młodzieży. Istotne w tej pracy jest zbadanie wartości, którymi kierują się dziś młodzi ludzie, związek tych wartości z wiedzą ekonomiczną, odpowiednim zachowaniem i wyborem zawodowym.

Na podstawie dzieł K. Szwarca, M. Rokicha, K. Bielskiego, którzy badali wartości, warto rozróżnić ich dwa rodzaje: 1) wartości społeczeństwa i grup społecznych (wartości społeczne), 2) wartość jednostki (poszczególne wartości).

W celu realizacji zadań zostały wykorzystane następujące metody: socjometria, wywiady, test Klimowa, Basic Economic Test (USA, adaptowany dla ukraińskiej młodzieży przez I. Filippową), diagnoza społecznych wartości indywidualnych (G. Manuilov, N. Fetiskin).

Próba składała się z 115 uczniów w wieku 14-15 lat (Liceum nr 9, Szkoła nr 5, m. Łuck, Ukraina).

Według zespołu badawczego socjometria odkryła grupę liderów, która składa się z siedmiu osób, grupę aneksji (cztery osoby), osoby izolowane (pięć osób), zagrożone – tylko jeden uczeń. W zespole znaleziono dziewięć mikrogrup.

Metoda Basic Economic Test (USA) pozwoliła nam zaobserwować podstawowe pojęcia ekonomiczne, mikroekonomiczne i makroekonomiczne zjawiska oraz znajomość zagadnień gospodarki międzynarodowej. W badaniu potwierdzono, że kwestie ekonomiczne są najtrudniejsze dla młodzieży, a mianowicie:

- pojęcie alternatywnych funduszy – tylko 16% osób;
- kto ma największy wpływ na to, co jest produkowane na rynku – tylko 17% uważa, że konsumenci, 40% – związki zawodowe, urząd i 36% – przedsiębiorcy;
- obniżenie kosztów zbierania śmieci w obszarach miejskich – rozumie tylko 7%.

Uwagę zwróciły odpowiedzi na pytania, które są najbardziej zrozumiałe dla osób (nr 7, 10, 19, 26 testu Basic Economic). Dotyczą one spraw praktycznej wymiany, możliwości pracownika i co rząd kraju powinien utrzymywać (np. szkoły, a nie centra komputerowe lub taxi).

Według naszych danych empirycznych 27% nastolatków rozumie – „co w świecie kupują za gotówkę, a nie na wymianę”, 29% – „co to jest równowaga rynkowa pro-

duktu” (na przykładzie kosztu czekolady), dobrze, że tylko 21% nastolatków mogło zrozumieć, co to są „ograniczone zasoby”, ale już 26% opowiadało o problemach bezrobocia rodziców.

Jeśli porównamy nasze dane z danymi polskich psychologów, to istnieje podobieństwo do danych w procentach tylko w dwóch pozycjach, a mianowicie: „jaka jest alternatywna cena zakupu” (w obu krajach tylko 22-21% nastolatków wie o zachowaniu kupującego lub sprzedającego usługi), a także i na Ukrainie, i w Polsce 65% badanych wie, „jakie jest zachowanie konsumenta i sprzedawcy, gdy jest podwyższona cena jednej usługi, a spadnie cena innej”.

Niestrukturowany wywiad młodzieży dostarczył informacji o rozumieniu dochodów w rodzinach i ich wydatkach: czynsz i wyżywienie średnio zarabiającego Ukraińca stanowi 75% dochodów, czyli w większości przypadków brakuje środków na inwestowanie w rozwój dziecka.

Według wyników indywidualnego rozpoznania wartości społecznych wykazano, że dla nastolatków są najbardziej widoczne następujące wartości: rodziny (86%), które są najważniejsze, społeczne (84%), finansowe (82%) i intelektualne (82%). Natomiast mniej ważnymi wartościami są te duchowe (52%), zawodowe (69%), a ostatnie miejsce zajmują wartości publiczne (40%). Liderzy grupy wskazali aktualne wartości: intelektualne, finansowe i zawodowe.

W tym wieku ważna jest gotowość osoby do wyboru zawodu (za testem B.A. Klimowa), a mianowicie:

- dla uczniów, którzy wybrali profesję typu „człowiek – człowiek”, największy wpływ ma materialna niezależność;
- dla uczniów, którzy wybrali profesję typu „człowiek – znak”, ważny jest zawód interesujący;
- dla uczniów wybierających profesję typu „człowiek –

obraz sztuki” ważne jest, aby rozwijać swoją kreatywność;
– dla uczniów, którzy wybrali profesję typu „człowiek – technika”, istotni są ciekawi koledzy.

Wnioski

Wyniki jakościowej analizy porównawczej wykazały, że:
– dla nastolatków, którzy mają wysoki poziom wiedzy ekonomicznej, istotne są wartości edukacyjne, finansowe i intelektualne, mniej ważne – zawodowe i duchowe;

– dla młodych ludzi, którzy mają niższy poziom wiedzy ekonomicznej, na pierwszym miejscu są wartości społeczne i fizyczne, a najmniej ważne – duchowe i społeczne.

Społeczno-ekonomiczna wiedza jest systemem pojęć filozoficznych, którym posługują się osoby indywidualne i grupa społeczna w ich codziennej działalności gospodarczej.

Badania gospodarczej psychologii młodzieży trzeba kontynuować. Ukraińska wersja Basic Economic Test (USA) może służyć do diagnozy stanu wiedzy ekonomicznej wśród młodzieży.

Badania wartości społecznych wykazały, że młodzi ludzie na Wołyniu stawiają na pierwszym miejscu wartości rodzinne (86%), społeczne (84%), a na ostatnim miejscu – wartości publiczne (40%).

Zasadniczą rolę w tworzeniu i kształtowaniu poznawczych pojęć ekonomicznych odgrywają takie czynniki, jak: własne i praktyczne doświadczenie osoby; dialog w rodzinie na ten temat (różne sposoby ekonomii, płacenie podatków, branie kredytów), massmedia, formy społecznej komunikacji; podstawowa nauka ekonomiczna w szkole.

Na podstawie analizy korelacyjnej można stwierdzić, że

wiedza ekonomiczna i informacja o rozmaitych profesjach wpływa na wybór zawodowy osoby:

– na uczniów, którzy wybrali profesję typu „człowiek – człowiek”, największy wpływ ma wiedza ekonomiczna, informacja o zawodzie, motywacja, interes, talent;

– uczniowie, którzy wybrali profesję typu „człowiek – znak” i „człowiek – obraz sztuki”, dokonali swojego wyboru na podstawie wiedzy ekonomicznej, informacji o zawodzie i głównych motywach;

– dla uczniów, którzy wybrali profesję typu „człowiek – technika”, ważnymi czynnikami są motywacja, zainteresowanie zawodem, informacja o zawodzie i wiedza ekonomiczna.

Wzmocnienie społeczno-gospodarczej wiedzy młodzieży można osiągnąć przez wprowadzenie i studia w szkołach średnich przedmiotu podstaw wiedzy ekonomicznej, przez organizację kursów szkoleniowych (odpowiednie seminaria i warsztaty), działania edukacyjne w prasie, tworzenie specjalnych programów w telewizji i radiu.

Bibliografia

1. Horodnyak I., *Wiedza społeczno-ekonomiczna: definicja, własności i główne parametry*, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. I. Franka. Seria ekonomiczna. 2002. Problemy. 31, s. 200-203.

2. Horodnyak I., *Młodzież: społeczna wiedza (aspekt regionalny) integracji gospodarek w okresie przejściowym do gospodarki światowej: stan i perspektywy*, Materiały z Międzynarodowej Naukowej Student Graduate konferencji, Lwów 2005, s. 72-73.

3. Lozhkin G.V., Spasyennikov V.V., Komorowski V.L., *Economic Psychology: Podręcznik*, K.: Professional, Lwów 2004, s. 304.

Aleksander Gubenko

Wschodnioeuropejski Uniwersytet Narodowy

im. Łesi Ukrainki, Łuck, Ukraina

Destrukuryzacja jako ważny mechanizm twórczości i humanizacji edukacyjnej

W artykule została przeanalizowana destrukuryzacja jako ważny mechanizm twórczości. Zaprezentowano zespół metod rozwoju kreatywnego myślenia uczniów związany z mechanizmem destrukuryzacji. Udowodniono, że edukacyjne metody eurestyczne przewyżniają przeciwnieństwa między celami i metodami nauczania, które powstają w procesie edukacyjnym oraz sprzyjają jego humanizacji. Zbadano skuteczność zastosowania kursu autorskiego rozwoju twórczego myślenia uczniów klas średnich i starszych „Schody do twórczości”. Scharakteryzowano podstawy psychodydaktyczne budowy szkolnego kursu rozwojowego, skierowany i stopniowy rozwój myślenia kreatywnego dzieci, umożliwiający aktualizację wyższych kreatywnych przejawów działania umysłu.

W czynnym systemie edukacyjnym Ukrainy czasem dostrzega się takie zjawisko (właściwe też niektórym innym przejawom społecznym), jak zastępstwo celów przez środki ich realizacji. W tym przypadku jest ono obecne w edukacji w postaci nieodpowiednich metod transferu wiedzy, jej celów i zadań.

Do głównych celów edukacyjnych zaliczamy wszechstronny rozwój osoby i aktywizację jej potencjału twórczego.

Jak zauważa słynny polski pedagog, Andrzej Grzegorzczak: „Punktem wyjściowym do badań struktury współczesnego programu edukacyjnego, z uwzględnieniem przyszłych potrzeb człowieka, mogą być: 1) etapy rozwoju wiedzy; 2) sfera ludzkiej aktywności, do której szkoła ma przygotować” [3; 43].

Rosyjski psycholog, autor koncepcji edukacji rozwojowej, W. Dawydow, powiedział: „Według mnie, osobowość to jest człowiek o wielkim potencjale twórczym”, zwracając uwagę na wzajemne powiązania terminów „osobowość” i „twórczość” [10; 71]. Jednak środki realizacji tych zadań – przekazywanie dziecku wiedzy, stworzonej i zgromadzonej przez ludzkość, oraz dydaktyczne metody tego przekazywania – niejednokrotnie górują nad celami, zastępują je sobą. Innymi słowy, zastępują rozwój potencjału osoby w procesie uczenia się samym procesem, bezmyślnym kuciem, wyścigiem o oceny i rankingi ze względu na same stopnie, nauką bierną w celu samowystarczalnego zużycia wiedzy, poszerzają scholastykę i są wewnątrznie obce dzieciom. Edukacja w niektórych przypadkach opiera się na zasadzie poszerzenia zakresu wiedzy, ponieważ on wzrasta z każdym rokiem szkolnym, jednak to nie poprawia jakości edukacji ani nie aktywizuje kreatywnych możliwości umysłu i psychiki uczniów w rozwoju osobowym, lecz wywołuje odwrotne skutki. Doprowadza to zwłaszcza do rozdrobnienia umysłu, przeładowanego informacjami i niezdolnego w takich okolicznościach do systematyzacji i przyswajania, wywołuje niechęć do procesu poznania, zastępuje głębię myślenia powierzchownym kuciem lub innymi postaciami imitacji wiedzy; w końcu rozwija bierny typ osobowości, stymulowany przez bierne metody nauczania, w których podmiotowość osoby nie przejawia się

w żaden sposób. Człowiek staje się przedmiotem wpływów edukacyjno-informacyjnych.

W rzeczywistości dużą rolę w edukacji mają odgrywać twórcze techniki i metody przyswajania i przetwarzania wiedzy, dające dziecku prawdziwe doświadczenie uczenia się, oraz te sposoby, które by prowadziły do czegoś większego niż bierne przyswojenie przez uczniów wiedzy szkolnej bez jej dogłębnego zbadania. Uczeń ma rozwijać umiejętności samodzielnie lub przy pomocy innych przekształcać tę wiedzę i tworzyć subiektywne lub obiektywne nowe pomysły twórcze. W procesie rozwoju samodzielnej aktywności twórczej wzrasta podmiotowość ucznia.

Znakomitą rolę w aktywizacji twórczych, podmiotowych możliwości osoby odgrywa destrukuryzacja wiedzy jako eurystyczny, psychosemantyczny proces.

Ogólnie można stwierdzić, że istnieją dwa sposoby nauczania – z jednej strony, poszerzenie informacji poznawczej i bierne przyswojenie pomysłów ludzkości, z drugiej, restrukturyzacja informacji i tworzenie na tej podstawie nowych pomysłów. Poszerzenie wiedzy jest związane z jej gromadzeniem i reprodukcyjnym przyswajaniem, co doprowadza do jej wzrostu ilościowego. Nacisk kładzie się na zapamiętywanie powtarzalnej informacji. Restrukturyzacja wiąże się z częściową lub całkowitą przebudową wiedzy, która pozwala zastosować znane już algorytmy w niestandardowych warunkach lub w sposób kreatywny do tworzenia całkowicie nowych algorytmów. W tym wypadku myślenie rozwija się stopniowo, podnosząc się z etapu do etapu, doprowadzając do najwyższych przejawów kreatywności.

Twórczość zawsze jest związana ze zmianą istniejącej jej postaci. Do zwykłych zjawisk i rzeczy wprowadza się

pewne zmiany i restrukturyzację, co pozwala im stać się innymi. Może zmienić się kształt przedmiotu, jego struktura lub funkcje. Krótko mówiąc, w procesie rozwiązywania problemów twórczych następuje destruktywizacja zwykłej sytuacji. Na destruktywizację jako ważny mechanizm twórczości po raz pierwszy zwrócili uwagę psycholodzy zajmujący się gestaltem [11; 12].

Niektórzy uczeni nadają tak wielkie znaczenie procesom restrukturyzacyjnym, że uznają to za podstawę uzdolnień intelektualnych. Znany badacz problemów twórczości Karl Duncker, jeden z przedstawicieli psychologii Gestaltu, napisał w tej sprawie: „Jest bardzo prawdopodobne, że głębokie różnice między ludźmi w tym, co nazywa się «zdolnością myślenia», «talentem intelektualnym», mają swoją podstawę w mniejszym lub większym ułatwieniu restrukturyzacji” [11; 86-234].

Według K. Dunckera, rozwiązywanie problemów jest związane ze zmianami w stosunku do ich elementów strukturalnych i funkcjonalnych. Aby rozwiązać problem, należy restrukturyzować elementy sytuacji problemowej, co powoduje powstanie nowych funkcji przedmiotów i ich nowych kombinacji.

Destruktywizacja sytuacji problemowej pozwala na znalezienie właściwego rozwiązania i nowego wyjścia, czyli zrozumienia tego problemu.

Jak już wspomniano, po wnikięciu w problem struktura psychologiczna sytuacji problemowej ulega zmianom. Na przykład zmienia się tło: części i chwile sytuacji, które poprzednio nie były uświadamiane lub były widoczne tylko na marginesie, nagle się wyróżniają, stają się główne, wiodące, „figuralne”, albo następuje proces odwrotny. Mogą się zmieniać też postrzegane (używane) środki (funkcje)

elementów sytuacji. Następuje zmiana relacji część–całość: elementy sytuacji, które poprzednio były odbierane jako części różnych całości, przekształcają się w jedną całość. Zawarty w nowej strukturze element nabywa nowych właściwości.

Prostym sposobem restrukturyzacji gestaltu jest restrukturyzacja według zasady „figura-tło”. Przesunięcie uwagi z figury na tło jest zdolne do kardynalnych zmian w odbiorze podmiotu, czyli do przebudowania percepcji gestaltu.

Oto przykład zadania, którego rozwiązanie zależy od zmian funkcji zawartych w nim elementach i destruktywizacji relacji między nimi.

Zadanie. *Z jednego portu w tym samym czasie wypłynęły dwa statki załadowane olejem na pokładzie (do sprzedaży), pokonując tę samą trasę do tego samego celu. Sprzeda olej i będzie miał zyski ten kapitan, którego statek jako pierwszy przybędzie do portu. Statki są jednakowe we wszystkim: mają ten sam ładunek, silniki o jednakowej mocy, ten sam kształt, mogą rozwijać taką samą prędkość maksymalną. Jednak jeden z kapitanów statków okazał się bystrzejszy i przybył pierwszy. Jak on to zrobił?*

Odpowiedź polega na tym, że jeśli posmarować burty statku olejem, to zmniejszy się tarcie wody o statek, co z kolei doprowadzi do większej prędkości statku i jego zwycięstwa w morskim wyścigu.

W tym gestalcie – sytuacji problemowej – źle oceniliśmy zwykłą funkcję oleju: produkt spożywczy okazał się środkiem do smarowania. Odpowiednio została przezwyciężona funkcjonalna stałość myślenia, która ograniczała ukryte możliwości sytuacji. Również restrukturyzowaliśmy relacje między elementami – wzięliśmy olej z beczki i posmarowaliśmy burty.

Jak zauważyliśmy, restrukturyzacja obejmuje częściową

lub całkowitą przebudowę wiedzy, która pozwala na stosowanie znanych już algorytmów rozwiązywania nietypowych warunków lub tworzenie całkowicie nowych algorytmów. W tym myślenie w procesie edukacji twórczej stopniowo wyprowadza się na poziom kreatywny, wzrasta od etapu do etapu.

Na pierwszym etapie dajemy dziecku wiedzę o algorytmie i sprawdzamy, jak ono się tego nauczyło. Ten etap, jak już mówiliśmy, jest reprodukcyjny. Rozwija myślenie reprodukcyjne. Następnie zadajemy dziecku zadania dotyczące stosowania wiedzy, które wymagają niedużej korekty uzyskanej informacji. Jest to stadium reprodukcyjno-wariacyjne. Ono rozwija myślenie reprodukcyjno-wariacyjne, co zakłada destrukuryzację w częściowej zmianie wiedzy, związanej ze stosowaniem już znanych algorytmów w warunkach niestandardowych. W końcu proponujemy rozwiązać zadanie twórcze, które wymaga radykalnej destrukuryzacji wiedzy, tworzenia nowych zasad i pomysłów twórczych. To zadanie kształtuje maksymalną elastyczność i pomysłowość, wyostrza intuicję i wszystkie umiejętności.

Te nowe zasady i pomysły mogą być nowe w sensie subiektywnym lub obiektywnym, czyli jako takie, które już są znane ludzkości, ale odkryte od nowa przez samo dziecko, przy czym ich wartość psychologiczna nie zmniejsza się. Jak mówią, niech to będzie nowy rower, ale niech dziecko stworzy ten rower samodzielnie.

Dalej podajemy wzór nauczania według destrukuryzacji. Najpierw proponujemy dziecku temat z podręcznika fizyki dla klas średnich, przy jej użyciu rozwiązujemy zadania reprodukcyjne, reprodukcyjno-wariacyjne i twórcze. W ten sposób pomagamy dziecku aktywizować twórcze myślenie i wszystkie jego składniki związane z destruktu-

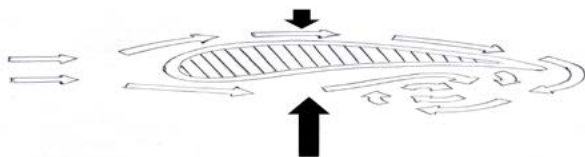
ryzacja – elastyczność, umiejętność złamania szablonów umysłowych, transfer i stosowanie wiedzy w sytuacjach nietypowych itp.

Reprodukcyjny etap nauczania. Temat „Podstawy aerodynamiki”.

Dlaczego samoloty latają? Aby odpowiedzieć na to pytanie, najpierw zbadajmy, co dzieje się ze skrzydłem i przepływem powietrza.

Powietrze, poruszając się w kierunku skrzydła samolotu, stwarza w różnych punktach ciśnienie na powierzchni. Różnica ciśnień w różnych częściach skrzydła może spowodować siłę nośną, jeżeli ciśnienie niższe jest większe od ciśnienia górnego.

Ta różnica ciśnień jest tworzona na skrzydle samolotu. Profil skrzydła samolotu jest ukazany na rysunku 1 (profil Żukowskiego).



Rysunek 1

Dzięki trochę zakrzywionemu kształtowi skrzydła powietrze nad nim „ślizga się” pod jego spód, gdzie zderza się z przeciwrądem powietrznym, wokół dolnej części skrzydła. W wyniku tego zjawiska pod skrzydłem tworzą się wiry skrzydełkowe, prędkość powietrza się zmniejsza i jest go tam więcej niż nad skrzydłem (zob. rysunek 1). W ten sposób ciśnienie pod skrzydłem jest wyższe, a powietrze bardziej gęste niż nad nim. Skrzydło niby opiera się na dolnych, bardziej gęstych przepływach powietrza. Powstaje siła wyciągowa, która „podnosi” skrzydła do góry.

Zadanie reprodukcyjne.

Proszę wyjaśnić, jak na skrzydłach samolotu powstaje siła wyciągowa.

Reprodukcyjno-wariacyjny etap nauczania. Zadanie reprodukcyjno-wariacyjne „UFO”.

Co utrzymuje w powietrzu UFO?

Odpowiedź. *Zwykle UFO porusza się w powietrzu w ten sposób, że jego przednia część jest podniesiona, dlatego – podobnie jak ze skrzydłem – powstaje siła wyciągowa.*

Twórczy etap nauczania. Zadanie twórcze „Wzlatujący z miejsca”.

Jak w jednym urządzeniu połączyć samolot z helikopterem? Jak to urządzenie potrafi podnieść się w powietrze z miejsca, jak helikopter, nie wymagając dużych terenów do lądowania, ale będzie latało szybko, jak samolot?

Odpowiedź. *To jest zadanie rozbieżnego typu, dlatego ono ma dużo rozwiązań, wśród których nie da się odgadnąć tych, które zaoferują uczniowie. Na przykład wśród rozwiązań, znalezionych przez dzieci samodzielnie w procesie zorganizowanego przez nas eksperymentu psychologiczno-pedagogicznego, było kilka obiektywnie znanych w technice, które były dla uczniów subiektywnie nowe, bo oni o tym wcześniej nie wiedzieli. Jak chociażby tiltrotor z ruchomymi śmigłami, które zajmują pozycję pionową i na starcie ciągną do góry, a później, w czasie lotu w pozycji poziomej ciągną do przodu, czy poduszkowce, które podnoszą się nad ziemię z miejsca (w naszym eksperymencie uczniowie ósmej klasy samodzielnie opracowali i zastosowali zasadę poduszki powietrznej) itd.*

Z powyższego widać, jak ważna jest kreatywność i umiejętność uczenia się do restrukturyzacji semantycznej. Zgodnie z tym ważne jest, aby rozwijać je u człowieka od dzieciństwa.

W celu kształcenia zdolności twórczych związanych

z restrukturyzacją i transformacją intelektualną struktur semantycznych i gestaltu, a także w celu przygotowania umysłu dziecka do rozwiązania bardziej trudnych i specjalnych zadań twórczych oferujemy cykl zadań twórczych o destrukuryzacji dla uczniów klas średnich i starszych. (Podajemy fragment tej serii). Zadania pomysłowe nie wymagają specjalnej wiedzy i niejako „rozpalają” myślenie twórcze, przygotowując je do destrukuryzacji i rozwiązania kwestii opartych na konkretnej wiedzy o zjawiskach przyrody i rzeczywistości.

Zadanie o destrukuryzacji i pomysłowości

Eureka! *Inspektor Warnike i dwóch jego pomocników ścigali przestępców. Ślady doprowadziły ich do piwnicy. Po linie zamocowanej w murze detektywi dostali się do piwnicy. Po chwili usłyszeli śmiech i lina, która wystawała z okna, zniknęła. Jak dostać się na górę? Po ocenie wysokości piwnicy detektywi postanowili wybudować piramidę, stając sobie na ramiona (rysunek 2). Ale inspektorowi Warnike nie udawało się dociągnąć się do okna. Brakowało mu jakichś 5 cm. Musieli pogodzić się z sytuacją i czekać na pomoc. Ale nagle Warnike zawołał: „Mam wyjście!”.*

Co zaproponował inspektor Warnike?



Rysunek 2

Odpowiedź. Inspektor zaproponował wymienić osoby piramidy. Na samej górze musi stać ten, który stoi na dole. On jest najwyższy, odpowiednio ma najdłuższe ręce.

W celu rozwijania twórczego myślenia w procesie uczenia się, stworzyliśmy rozwijający eksperymentalny kurs szkolny „Schody do twórczości” przeznaczony dla uczniów w średnim i starszym wieku szkolnym. Przedstawiamy fragmenty planu tematycznego tego kursu.

Tabela 1. Tematyczny plan programu „Schody do twórczości. Rozwój twórczego myślenia uczniów 7-11 klasy” (fragmenty)

Nr	Temat	Godziny
1	Wstęp. Psychologia twórczości	2
2	Trening ataku mózgowego	3
3	Przekształcenie obiektów, destruktywizacja	9

4	Bisocjacja. Metoda ogniskowych obiektów	5
5	Metoda poszukiwań analogii	4
6	Trening umiejętności analizy morfologicznej	4
7	Rozwijamy szybkość myślenia	5
	
15	Warsztaty twórczego rozwiązywania problemów. Cz. 2. Rozwiązujemy zadanie o poprawie, pomysłowości i zaradności	6
	Łącznie	64

Źródło: opracowanie własne.

Wraz z tematami, mającymi na celu bezpośredni rozwój działań umysłowych, związanych z destrukuryzacją materiału edukacyjnego, kurs oferuje opracowane zadania związane z aktywizacją i rozwojem innych przejawów kreatywno-umysłowych: analogizację, rozwój elastyczności myślenia, sposoby tworzenia nowych pomysłów itp. Niestety, nie możemy w jednej publikacji scharakteryzować wszystkich tematów ani podejść z powodu braku miejsca. Proponujemy czytelnikom i badaczom zapoznać się z nimi w zaferowanych publikacjach [4-8]. Mamy potwierdzenie o skuteczności tego programu i jego stosowaniu w powszechnych szkołach średnich. Zmierzono poziom rozwoju twórczego myślenia uczniów (TMU) przy pomocy metod J. Guilforda i E. Torrensa oraz niektórych podejść autorskich, syntezowanych w „Metodyce wymiaru poziomu rozwoju TMU” [9].

Głównym wskaźnikiem rozwoju twórczego myślenia uczniów (TMU) była analiza odpowiedzi na zespolone zadanie poszukiwawcze dotyczące pomysłowości, pozwalające na pomiar elastyczności, oryginalności i produktywności myślenia. Analiza została uzupełniona metodami pomiaru elastyczności, oryginalności i produktywności

myślenia, zaczerpniętymi ze wspomnianych metod J. Guilforda i E. Torrensa [9].

W badaniu otrzymaliśmy następujący obraz rozkładu poziomu TMU wśród uczniów starszych klas:

Tabela 2. Rozwój TMU uczniów starszych klas

Poziomy rozwój TMU (w %)	Grupy	Sprawdzian (280)		Eksperyment (250)	
	Plastry	Początkowy	Końcowy	Początkowy	Końcowy
Wysoki		12,1	16,4	23,5	38,8
Średni		36,2	39,2	33,4	35,0
Niski		51,7	44,4	43,1	26,2
Łącznie		100	100	100	100

Źródło: opracowanie własne.

Znacznie wyższe były wskaźniki rozwoju TMU w grupach doświadczalnych, w których stosowano twórcze metody nauczania, zwłaszcza kurs „Schody do twórczości”, w porównaniu z grupami kontrolnymi, w których nie zostały zastosowane, co świadczy o skuteczności zaoferowanego systemu rozwoju myślenia twórczego. Przedstawia to analiza matematyczna wiarygodności wyników z zastosowaniem χ^2 -testu: $X^2_{emp} = 35,615 > x^2_{krit}$ 99%.

Nasze badania wykazały możliwość wprowadzenia w szkole metod rozwijających kreatywność i myślenie twórcze uczniów oraz zaprezentowały skuteczność wybranych do tego metod i środków. Rozwój twórczego, elastycznego i oryginalnego myślenia, niezależności i zdol-

ności do tworzenia nowej wiedzy na podstawie restrukturyzacji, transformacji i asymilacji wiedzy to sposób na optymalizację i humanizację procesu edukacyjnego, który jest obiecujący.

Bibliografia

Альтшуллер Г., *Как научиться изобретать*, Тамбов 1961, s. 128.

Балл Г., *Ориентиры современного гуманизма (в общественной, образовательной, психологической сферах)*, Житомир 2008, s. 232.

Гжегорчик А. *Образование будущего*, Українські варіанти, 1999, № 3-4, s. 43-46.

Губенко О., *Метод поиска аналогий (для детей от 9 лет и старше)*, Обдарована дитина, 2010, № 8, s. 26-32.

Губенко О., *Методика развития нешаблонного творческого мышления детей «Обучение поиску скрытых возможностей»*, Обдарована дитина 2010, № 7, s. 54-62.

Губенко О., *Рекомбінація й синтез властивостей і функцій об'єктів як важлива складова творчого процесу (до проблеми вдосконалення розвитку творчого мислення)*, Практична психологія та соціальна робота 2011, № 3, s. 43-55.

Губенко О., *Использование приемов переструктурирования и аналогизирования на уроках физики в средней школе с целью развития творческих способностей школьников*, Обдарована дитина 2012, № 6, s. 16-28.

Губенко О., *Розвиваємо творче винахідницьке мислення за допомогою прийому збільшення-зменшення (для учнів середнього і старшого шкільного віку)*, Обдарована дитина 2012, № 9, s. 37-44.

Губенко А., *Диагностика творческого мышления в техническом изобретательстве*, Обдарована дитина, 2003, № 6, s. 31-37.

Давыдов В., *Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности*, Психол. журн., Т. 19, № 65.

Дункер К., *Психология продуктивного (творческого) мышления*, Психология мышления, Москва 1965.

Келлер В., *Исследование интеллекта человекоподобных обезьян*, Москва 1930.

