

**Zmienne konteksty  
edukacji  
wczesnoszkolnej**



**Zmienne konteksty**  
**edukacji**  
**wczesnoszkolnej**

pod redakcją  
Ewy Arciszewskiej  
Krzysztofa Dziurzyńskiego  
Moniki Jurewicz

Recenzent:

Dr hab. Janusz Gęsicki, Profesor APS w Warszawie

Redakcja językowa: Ewa Arciszewska  
Korekta: Anna Skowrońska

Projekt okładki: Magda Dziurzyńska

Zdjęcie na okładce: Shutterstock

© Copyright by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalne w Józefowie

ISBN 978-83-6275309-03

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie  
Wyd. I, objętość 12,88 a.w., podpisano do druku 10. 10. 2011 r.,  
skład: Magda Dziurzyńska; druk i oprawa ACAD Józefów

---

## Spis treści

---

Wstęp .....	9
<b>Część I</b>	
<b>Celowość instytucjonalnej edukacji</b>	
<i>Paweł Bala</i>	
Prawo do nauki a obowiązek szkolny .....	19
<i>Adama Wielomski</i>	
Przymus szkolny w perspektywie filozofii politycznej .....	39
<i>Krystyna Chałas</i>	
Stażość i zmienność w wychowaniu dziecka .....	57
<i>Jan Szafranec</i>	
Amplitudy rozwojowe – kaprys czy potrzeba natury? .....	61
<i>Edyta Wolter</i>	
Metody wychowania dzieci w II Rzeczypospolitej – twórczą inspiracją dla praktyki edukacyjnej w XXI wieku .....	69
<i>Małgorzata Kamińska-Juckiewicz</i>	
Przemiany w edukacji małego dziecka – kontekst ekonomiczny i społeczno-kulturowy .....	81
<b>Część II</b>	
<b>Codziennność i niecodziennność edukacji podstawowej</b>	
<i>Dominika Rusjan, Ewa Brzezińska, Jan Cieciuch</i>	
Związek ocen szkolnych z percepcją ucznia przez siebie i nauczyciela .....	91
<i>Agata M. Łukasiewicz</i>	
Aktywizacja dziecka w edukacji wczesnoszkolnej .....	111
<i>Monika Podkowińska</i>	
Język rodzinny, język dzieci – zmiany i kierunki rozwoju .....	127
<i>Mirosława Raczkowska-Lipińska</i>	
Edukacja teatralna dziecka w kontekście zmian programowych wychowania przedszkolnego .....	137

<i>Ewa Jagiełło</i>	
Czy dzieci mogą wykorzystywać kalkulatory w szkole i w domu? .....	151
<i>Iwona Bąbiak</i>	
Sytuacja i problemy związane z edukacją dzieci-cudzoziemców w polskiej szkole .....	165
<i>Anna E. Nadolska</i>	
Metody pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych - teoria i praktyka .....	181
<b>Część III</b>	
<b>Dziecko i nauczyciel z perspektywy badawczej</b>	
<i>Monika Jurewicz</i>	
Miejsce ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole .....	191
<i>Ewa Arciszewska</i>	
Wczesna edukacja z perspektywy wybranych doświadczeń i badań studenckich .....	207
<i>Magdalena Boczkowska</i>	
Model spędzania czasu wolnego współczesnej rodziny a kształtowanie zachowań zdrowotnych dziecka – zarys problematyki .....	225
<i>Karolina Słupek</i>	
Przemoc w szkole. Identyfikacja przemocy w szkole podstawowej w dużej aglomeracji miejskiej .....	233
<i>Krzysztof Dziurzyński</i>	
Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych .....	241
<i>Wojciech Sroczyński</i>	
Nauczyciel wobec kapitału wspólnoty .....	259
Noty o autorach .....	271

---

## Table of contest

---

Introduction .....	9
<b>Part I</b>	
<b>The sens of the institutional education</b>	
<i>Paweł Bala</i>	
The right to education and school duty .....	19
<i>Adama Wielomski</i>	
School compulsion in the perspective of the political philosophy .....	39
<i>Krystyna Chałas</i>	
Constancy and changeability in the child education .....	57
<i>Jan Szafraniec</i>	
Developmental amplitudes – the whim or one need of the nature? .....	61
<i>Edyta Wolter</i>	
Methods of children education in II Republic – creative inspiration for educational practice in 21 <sup>st</sup> century .....	69
<i>Małgorzata Kamińska-Juckiewicz</i>	
Transformation in the small child education – the economic and social-cultural context .....	81
<b>Part II</b>	
<b>Commonplaceness and the uncommon nature of the basic education</b>	
<i>Dominika Rusjan, Ewa Brzezińska, Jan Ciecuch</i>	
The relationship of school grades with the pupil perception by oneself and teacher .....	91
<i>Agata M. Łukasiewicz</i>	
The in the education early school child activation .....	111

<i>Monika Podkowińska</i>	
The family language, the children language – changes and the directions of the development .....	127
<i>Mirosława Raczkowska-Lipińska</i>	
In the context of the program changes of the pre-school education child theatrical education .....	137
<i>Ewa Jagiełło</i>	
Children can use calculators at the school and at the home? .....	151
<i>Iwona Bąbiak</i>	
Situation and problems connected with children-foreigners education at the Polish school .....	165
<i>Anna E. Nadolska</i>	
The methods of the work with the pupil about special educational needs – the theory and practice .....	181
<b>Part III</b>	
<b>Child and teacher from the survey perspective</b>	
<i>Monika Jurewicz</i>	
The with special educational needs at the school pupil place .....	191
<i>Ewa Arciszewska</i>	
Early education from the perspective of chosen experiences and student’s researches .....	207
<i>Magdalena Boczkowska</i>	
The model of spending the free time of the present family and formation of the child wholesome behaviours – the outline of the problems .....	225
<i>Karolina Shupek</i>	
Violence at the school. The identification of violence at elementary school in the large municipal agglomeration .....	233
<i>Krzysztof Dziurzyński</i>	
The view of the power, confidence to her and authoritarianism as the determinants of social thinking of the students of pedagogical directions .....	239
<i>Wojciech Sroczyński</i>	
Teacher in the face of the capital of the community.....	259
About Authors .....	271



---

## Wstęp

---

Wielorakie są aspekty i konteksty uwarunkowań edukacji szkolnej, Niewątpliwie jednym z fundamentalnych są wyzwania społeczno-kulturowe czy cywilizacyjne, które konstytuują założenia nowoczesnego systemu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży oraz rozwoju zawodowego nauczycieli.

Należy podkreślić, że w obrębie zagadnień związanych z funkcjonowaniem współczesnej szkoły znamienne miejsce zajmują rozważania dotyczące kształcenia i wychowania najmłodszych uczestników procesu, to znaczy dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jest to szczególnie ważne i godne aprobaty zjawisko, zważywszy, że jeszcze nie tak dawno całkowicie pomijano wartość edukacji przedszkolnej nie tylko dla ogólnego rozwoju dziecka, ale także w powodzeniu całościowym człowieka. Ponadto – jak zauważa Heliodor Muszyński – w polskim systemie szkolnym nadal po macoszemu traktuje się edukację początkową. Można wręcz powiedzieć, że już na tych pierwszych szczeblach wychowania i nauczania w znacznej mierze marnotrawimy i zaniedbujemy – bo nie wykorzystujemy właściwie – rozwojowy potencjał tkwiący w dzieciach<sup>1</sup>.

Pytania o edukację, o jej kształt i jakość nabierają szczególnego znaczenia zwłaszcza dzisiaj, w przededniu wprowadzenia obowiązkowej zerówki dla dzieci pięcioletnich oraz wdrożenia obowiązku szkolnego dla wszystkich dzieci sześciioletnich. Opracowania zamieszczone w niniejszej pracy wpisują się w nurt rozważań dotyczących kondycji polskiej szkoły. Poświęcone są teoretycznym i praktycznym problemom edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym. W kolejnych rozdziałach zostały zamieszczone poglądy, propozycje oraz wyniki badań i studiów traktujące o różnorodnych obszarach funkcjonowania elementarnej edukacji, w tym aktywności dziecka, nauczycieli i rodziców jako głównych podmiotów w zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

---

<sup>1</sup> H. Muszyński, [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Kraków 2010, Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, s. 19.

Monografię i jej pierwszą część zatytułowaną *Celowość instytucjonalnej edukacji* otwiera artykuł Pawła Bały. Autor wychodzi od założenia, że w świadomości społecznej istnieje utrwalony pogląd, jakoby utrzymanie i rozwój potencjału społeczeństwa zależne były od realizacji praw kulturalnych, na czele z prawem do nauki, rozumianym raczej jako obowiązek nauki, zdobycia wykształcenia. Pod koniec XX wieku, kiedy prowadzone były prace nad kolejną polską konstytucją, żądano gwarancji socjalno-kulturalnych ze strony państwa. Wśród twórców nowej konstytucji panowała zgoda co do konieczności zapewnienia gwarancji nieodpłatności nauki w szkołach na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, szczególnie w kontekście obligatoryjności pobierania nauki do 18. roku życia. Mimo doniosłości poruszanego problemu nadal nie mamy analiz socjologicznych i teleologicznych dotyczących granicy wiekowej obowiązku.

Adam Wielomski skupił się na problemie, którym pedagogika właściwie się nie zajmuje, choć dotyczy jej fundamentu i bez wątpienia jest mocno kontrowersyjny. Problem ten sprowadza się do pytań: Czy koniecznie należy uczyć wszystkich? Czy przymus edukacyjny jest potrzebny, konieczny i celowy? Komu rzeczywiście służy? Przede wszystkim zaś interesuje go, czy przymus nauki wynika wyłącznie z troski o kolejne pokolenia, czy też ma własne filozoficzno-polityczne źródła?

Krystyna Chałas zwraca uwagę, że dla prawidłowego przebiegu wychowania dziecka konieczne jest uwzględnienie w tym procesie zarówno punktów stałych niezmiennych, stanowiących jego fundament, jak i zmiennych, nadających wychowaniu charakter dynamiczny uwzględniający specyfikę rozwoju i oddziaływań wychowawczych. Stałym punktem jest podstawa antropologiczna człowieka warunkująca cele wychowania, treści oraz preferowaną i urzeczywistnianą hierarchię wartości. Zmienność zaś stanowi twórczość pedagogiczna w realizacji celu oraz dynamika rozwoju i integracji poszczególnych sfer życia i funkcjonowania człowieka.

Artykuł Jana Szafranca dotyczy rozwoju psychicznego człowieka. Autor zwraca uwagę, że rozwój charakteryzuje okresowe zjawisko zwane amplitudą rozwojową. Amplituda w fizycznym rozumieniu jest procesem polegającym na maksymalnym wychyleniu się ciała drgającego bądź wahadła z położenia równowagi w stan „wzburzenia”. Dotychczasowy stan zostaje zakłócony „wychyleniem się”, destabilizacją *status quo*, wprawieniem w ruch czegoś statycznego, zakłóceniem czegoś, co było już utrwalone. Obserwowane w życiu człowieka „wychylenia” mają charakter sytuacyjny i są uwarunkowane relacjami człowieka z jego otoczeniem. Wychylenia te mają różne przyczyny, częstotliwość i nasilenie.

Jednakże oprócz wychyleń spowodowanych przyczynami natury zewnętrznej (wychyleń sytuacyjnych) pojawiają się w życiu każdego z nas amplitudy, których przyczyną są czynniki natury wewnętrznej, fizjologicznej. Wychylenia te wytrącają ze stanu równowagi dotychczasowe *status quo*, wprowadzają organizm w stan „drgania”, by w konsekwencji doprowadzić do przeżywania odmiennego od dotychczasowego stanu.

Edyta Wolter pisze o metodach wychowania dzieci w II Rzeczypospolitej, uznając je za twórczą inspirację dla praktyki edukacyjnej w XXI wieku. Autorka dokonuje analizy źródłowej (wraz z krytyką oraz interpretacją) dzieła Józefa Włodarskiego (żyjącego w latach 1887–1955), a także wyjaśnienia koncepcji metod wychowania w dwudziestolecium międzywojennym jako antecedencji najnowszych kierunków rozwoju teoretycznych podstaw wychowania w Polsce. Józef Włodarski był zwolennikiem procesu wychowania, opartego na dialogu z dzieckiem. Twierdził, że dziecko, które nie popełniłoby „istotnych nawet niewłaściwości”, nie byłoby dzieckiem, nie miałoby okazji do „przewycięzania się, a więc do kształtowania swojej osobowości”.

Małgorzata Kamińska-Juckiewicz podejmuje tematykę wpływu uwarunkowań społeczno-kulturowych i czynników ekonomicznych w tworzeniu spójnej wizji wczesnej edukacji dzieci w Polsce i Europie. Tekst jest spojrzeniem praktyka, realnie zaangażowanego w proces zmian edukacyjnych. Postulaty podwyższania świadomości społecznej i ekonomicznej, zapobiegania nierównościami i ułatwiania dostępu do instrumentów edukacyjnych nie powinny pozostać pustymi hasłami. Sytuacja w Polsce wymaga podejmowania mądrych, przemyślanych i odpowiedzialnych działań politycznych i społecznych w kierunku zapewnienia jak najlepszej jakości wczesnej edukacji dzieci. Proces aktualnych przemian oświatowych w wychowaniu przedszkolnym powinien mieć realne umocowanie w wynikach badań społecznych i naukowych.

Dominika Rusjan, Ewa Brzezińska i Jan Ciecuch otwierają drugą część monografii zatytułowaną *Codziennosc i niecodziennosc edukacji elementarnej*. Autorzy koncentrują uwagę czytelnika na związku ocen szkolnych z optymizmem, który definiują jako pozytywne oczekiwania dotyczące przyszłości, wydarzeń, które mają nastąpić, a także zadań i wysiłków, które człowiek podejmuje. Stawiają oni pytanie: czy wyższe oceny rozbudzają w uczniach optymizm, czy też odwrotnie – optymizm sprawia, że uczniowie uzyskują wyższe oceny? Prawdopodobnie wzmocnienie optymizmu w warunkach szkoły prowadzić może, przynajmniej częściowo, do polepszenia ocen. Autorzy poddali analizie wybrany fragment procesu nauczania – ocenianie. Skuteczność tego działania jest uza-

leżniona od wielu czynników, w tym od poziomu refleksyjności oceniającego, a także od poddawania własnych ocen – rewizji i refleksji.

Agata Łukasiewicz skupiła się na aktywizacji dziecka w edukacji wczesnoszkolnej. Edukacja wczesnoszkolna określa początkowe lata edukacji, głównie klasy I–III szkoły podstawowej. Autorka, bazując na literaturze przedmiotu, dokonała syntezy zjawiska, przedstawiając praktyczne zastosowanie aktywizacji dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Praca omawia potrzeby dzieci, sposób właściwego zwracania się do nich przez nauczyciela jak też praktyczne uwagi dotyczące działania motywującego dziecko do współpracy. Poruszony zostaje problem właściwego zwracania się do dzieci przez brak sarkazmu i oskarżania w głosie nauczyciela, w postawie otwartości – tak aby dziecko poczuło się bezpiecznie. W ten sposób autorka bezpośrednio powiązała aktywizację dzieci z piramidą potrzeb Masłowa, w której jeśli jakikolwiek etap potrzeb zostaje pominięty lub niespełniony, nie przynosi on sukcesu.

Artykuł Moniki Podkowińskiej koncentruje się wokół kwestii związanych ze znaczeniem języka w procesie komunikacji rodzinnej. Autorka wskazuje na znaczenie komunikacji rodzinnej w sferze komunikacji społecznej, rolę, jaką odgrywa język i słuchanie w skutecznym porozumiewaniu się ludzi. W drugiej części artykułu autorka prezentuje wyniki badań własnych dotyczących sposobów komunikacji w rodzinie, w tym wykorzystywanego na co dzień języka familijnego oraz nazw matki i ojca używanych przez młodych ludzi.

Mirosława Raczkowska-Lipińska w swoim artykule porusza problem edukacji teatralnej w przedszkolu. Autorka zwraca uwagę, że teatr jest istotnym czynnikiem stymulującym rozwój człowieka, a więc niezwykle istotne jest, aby inicjacja teatralna miała miejsce jak najwcześniej, czyli we wczesnym dzieciństwie. Publikacja zawiera zarówno zapisy nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego dotyczące edukacji teatralnej, a także przegląd najlepszych (zdaniem autorki) programów wychowania przedszkolnego, które uwzględniają problematykę edukacji teatralnej. Uwieńczeniem pracy jest analiza wyników badań własnych koncentrujących się wokół diagnozy poziomu realizacji działań pedagogicznych przedszkola w zakresie edukacji teatralnej w Józefowie. Przybliżono zapisy w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego dotyczące edukacji teatralnej, a także omówiono najlepsze programy wychowania przedszkolnego, analizując sposób ujęcia edukacji teatralnej w tych programach. Przedstawiono także działalność pedagogiczną przedszkoli w Józefowie w aspekcie realizacji założeń edukacji teatralnej.

Czy na lekcji matematyki uczeń może używać kalkulatora? Pytanie to zadaje Ewa Jagiełło. Wśród nich są bowiem zagorzali przeciwnicy oraz entuzjaści tego narzędzia. Odpowiedzi poszukują także naukowcy, przeprowadzając eksperymenty i obserwując działania badanych. Ci, którzy konsekwentnie odrzucają wykorzystanie nawet najprostszych czterodziałaniowych kalkulatorów na matematyce, twierdzą, że każdy uczeń w szkole powinien dobrze rachować w głowie. Jednocześnie głoszą, że zadania powinny być dostosowane do możliwości intelektualnych dziecka. Jakie przyjąć stanowisko, jeśli mamy ucznia, który potrafi rozwiązywać zadania nawet skomplikowane, ale popełnia błędy w obliczeniach? Do którego inżyniera pójdziemy – do tego, który posługuje się kalkulatorem, aby eliminować przypadkowe błędy popełniane przez nieuwagę, skupiając się na bardziej istotnych zagadnieniach. Czy do takiego, który rachuje w głowie, a jego mosty się rozpadają?

Tematem artykułu Iwony Bąbiak jest edukacja dzieci-cudzoziemców i związane z nią wyzwania stojące przed nauczycielem. Problematyka ta, niestety, częściej pojawia się w kontekście ogólnych teorii integracji (adaptacji) imigrantów niż w dyskusjach dotyczących *stricto* edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. A przecież szkoła jest podstawowym miejscem dla prawidłowego przebiegu procesu integracji. Ważna jest w tym kontekście postawa nauczyciela i jego zaangażowanie. Dla środowiska szkolnego i edukacji dzieci oznacza to, że praca nauczyciela w klasie wielokulturowej musi uwzględniać wiele działań skierowanych zarówno do uczniów z obszarów o odmiennych wzorcach kulturowych, jak i do uczniów polskich. Autorka postuluje, by nauczyciel tworzył w klasie swoiście rozumianą platformę do pozytywnej integracji i otwierającą wszystkich uczniów na wzajemne poznanie.

Anna Nadolska wychodzi w swoich rozważaniach od stwierdzenia, że niepełnosprawność ukazuje nam, że najważniejszy jest człowiek. Niewątpliwie znaczenie ma też, aby na miarę swoich możliwości i umiejętności mógł się zrealizować. To integracja ma dać dzieciom szansę i odpowiedź na pytanie, czy są oni pełnoprawnymi członkami naszego społeczeństwa i jaką mają szansę rozwoju. System edukacji w Polsce powinien i już po części, zdaniem autorki, zaczyna być otwarty na wszystkich uczniów. Powinien zwracać uwagę na ich indywidualne potrzeby oraz podejmować różnorodne działania w celu zapewnienia wszystkim jak najlepszych warunków normalnego i pełnego funkcjonowania w środowisku.

Specjalne potrzeby edukacyjne to wypadkowa możliwości i braków dziecka oraz możliwości i braków środowiska, w którym dziecko się wychowuje. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

to w szczególności uczniowie: wybitnie zdolni, niepełnosprawni ruchowo i przewlekle chorzy, z zaburzeniami zachowania, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem, pochodzący ze środowisk i obszarów zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo czy posiadający inne trudności w nauce. Autorka podkreśla, że potrzeby edukacyjne dziecka powinny być rozpoznawane jak najwcześniej, by zwiększyć szansę na ich zaspokojenie.

Monika Jurewicz, otwierając trzecią część zatytułowaną *Dziecko i nauczyciel z perspektywy badawczej*, kontynuuje problematykę podjętą w pracy A. Nadolskiej wcześniejszym artykułem. Czyni to w oparciu o własne badania zrealizowane wśród 97 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Autorka wychodzi od tezy, że jednym z fundamentalnych czynników oddziałujących na modelowanie się postaw wobec dziecka z dysleksją rozwojową jest poziom wiedzy nauczycieli na temat dysleksji, jej symptomów i przyczyn oraz potrzeb i możliwości pomocy uczniom. Im wyższy poziom wiedzy nauczycieli w tym zakresie, tym bardziej kompetentna, fachowa, specjalistyczna i adekwatna jest pomoc udzielana uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Na podstawie własnego badania wykazała, że nauczyciele nie mają odpowiedniej wiedzy na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Jak wynika z omawianego badania, aż 47% badanych nauczycielek deklaruje, iż nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem z dysleksją rozwojową. Badane nauczycielki lokują symptomy dysleksji rozwojowej w zakresie takich kluczowych obszarów, jak: czytanie, pisanie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje słuchowo-językowe i wzrokowe, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni. Nie uwzględniają zaś symptomów ryzyka dysleksji w zakresie dużej i małej motoryki oraz lateralizacji.

Artykuł Ewy Arciszewskiej jest relacją z badań jakościowych dotyczących postrzegania wczesnej edukacji przez 55 studentek końcowych semestrów stacjonarnych i niestacjonarnych studiów licencjackich przygotowujących do zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji początkowej. Przytaczane i interpretowane przez Autorkę są tylko niektóre, bardzo różne zakresowo przykłady zdarzeń, studenckich opisów obserwacji i badań z lat 2008–2010 prowadzonych w Warszawie i okolicach. Wskazują one, że edukacja na tym poziomie to proces wysoce sformalizowany i skoncentrowany na prowadzących do mierzalnego wyniku obserwowalnych zachowaniach dziecka. Przy czym zarówno u nauczycielek, jak i studentek uczestniczących w badaniu ujawniły się istotne niedostatki wiedzy psychopedagogicznej i niski poziom refleksyjności. Konkluzje te, niestety, są zbieżne z krytycznymi ocenami formu-

łowanymi przez środowisko naukowe na podstawie badań i analiz podejmowanych w związku z reformowaniem się oświaty w ostatnich latach.

Magdalena Boczkowska poświęciła swoją uwagę zagadnieniu postępującego konsumpcjonizmu. Niepohamowana konsumpcja sprzyja wielu chorobom mającym już miano chorób cywilizacyjnych, jak: otyłość, miażdżyca, nadciśnienie. Spędzanie wolnego czasu przez polskie rodziny w centrach handlowych stało się już niejako przymusem wynikającym z funkcjonowania współczesnego społeczeństwa. Jak wynika z dostępnych badań, centra handlowe są atrakcyjnym miejscem dla całej rodziny także ze względu na wielość funkcji, jakie pełnią. Wśród nich wymienić należy funkcje konsumpcyjne, społeczne, dotyczące organizacji czasu wolnego, rozrywki, integracyjne, towarzyskie, kulturalne i relaksujące. Partycypacja w życiu kulturalnym rodzin jest przez to ograniczona i sprowadza się do wspólnych zakupów i konsumpcji.

Artykuł Karoliny Słupek traktuje o problemie agresywnego zachowania uczniów szkoły podstawowej. Z badań przeprowadzonych w grupie uczniów klas 4–6 jednej z warszawskich szkół podstawowych wynika, że ponad 90% badanych uczniów było świadkiem agresywnego zachowania w stosunku do innych uczniów w szkole. Autorka ustaliła, że agresja werbalna jest bardziej powszechna od fizycznej oraz że chłopcy są częściej w nią zaangażowani niż dziewczynki. Badania K. Słupek potwierdziły, że agresja potęguje jeszcze większą agresję. Niemal 2/3 uczniów, którzy doświadczyli przemocy, deklaruje, że było także sprawcami agresji wobec innych uczniów.

Tematem artykułu Krzysztofa Dziurzyńskiego są zaufanie do władzy, wyobrażenia o niej i autorytaryzm studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Autor prezentuje badania, których celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu zaufanie do instytucji politycznych i myślenie o władzy studentów kierunków pedagogicznych są powiązane z poglądami o charakterze autorytarnym. Wbrew wcześniejszemu przypuszczeniu autorowi nie udało się odnotować ani wysokiego poziomu autorytaryzmu, ani pozytywnego odbioru władzy. Udało się natomiast odnaleźć słaby związek pomiędzy zaufaniem do władzy, wyobrażeniami o ludziach sprawujących władzę a autorytaryzmem.

Przedstawione w monografii artykuły są autorstwa pracowników naukowych prowadzących badania z zakresu różnych aspektów edukacji wczesnoszkolnej. Są też wśród autorów praktycy na co dzień funkcjonujący w realiach polskiej szkoły. Dzięki temu zawarte w artykułach wnioski czy rekomendacje mogą być pomocne zarówno dla osób zajmujących

się zawodowo problematyką edukacji, ale również dla wszystkich tych, którzy omawianą problematyką są zainteresowani.

Monografię zamyka artykuł Wojciecha Sroczyńskiego, który zastanawia się nad wspólnotą jako środowiskiem wychowawczym. Akcentuje on, że jest ona istotnym czynnikiem warunkującym pracę pedagogiczną nauczyciela, jego wysiłki wychowawcze podejmowane zarówno w szkole, jak i w środowisku życia uczniów. Wpływ ten jest szczególnie ważny na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdy jego partnerem są dzieci o jeszcze nie ukształtowanej osobowości. Wówczas to bowiem nauczyciel staje wobec ważnego zadania - rozpoznania środowiska wychowawczego rodziny, sąsiedztwa, społeczności lokalnej, gdyż to właśnie w tych wszystkich miejscach rozpoczyna się proces kształtowania *habitusu*, który będzie wyznaczał dalsze etapy rozwoju osobniczego ucznia i jego kariery szkolnej.

Autorzy i redaktorzy niniejszej monografii dziękują recenzentowi pracy, Panu Profesorowi Januszowi Gęsickiemu za wszystkie uwagi i wsparcie podczas przygotowania publikacji.

*Ewa Arciszewska  
Krzysztof Dziurzyński  
Monika Jurewicz*



I

## **CELOWOŚĆ INSTYTUCJONALNEJ EDUKACJI**



---

# Prawo do nauki a obowiązek szkolny

---

**Paweł Bała**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach

## Prawo do nauki jako instytucja prawna

Jerzy Mikosz uznał prawo do nauki za przesłankę realizacji większości pozostałych praw i wolności jednostki<sup>1</sup>. Szczególną potrzebą człowieka było i jest poznawanie rzeczywistości, wszystkiego, co zostało odkryte przez ludzkość i znane jest większej czy mniejszej liczbie jednostek, jak również poznawanie nowych rzeczy. Prawo do nauki może być rozumiane jako prawo do poznania przez jednostkę tego, co znane jest ogółowi, ludzkości (wolność poznania). Oczywiście istnieją wyjątki od tak ogólnie wyrażonej zasady, np. informacje, do których dostęp jest reglamentowany przez państwo lub inne podmioty. Prawo do nauki nie ma jednak charakteru absolutnego i nieograniczonego, podobnie jak wiele innych praw.

Lech Garlicki opisał prawo do nauki jako możliwość zdobywania wiedzy, kształcenia prowadzonego w zorganizowanych formach, w sposób regularny i ciągły, obejmującego początkowo pewien kanon podstawowych wiadomości ogólnych, następnie możliwość uzyskania wiedzy specjalistycznej, zakończonego uzyskaniem dokumentów, jednolicie w skali kraju dających szansę kontynuowania nauki bądź wykonywania określonego zawodu<sup>2</sup>.

Z pewnością można mówić o konstytucjonalizacji prawa do nauki – wykształcenia, której w określonym zakresie po raz pierwszy dokonano w Konstytucji Francji z 1791 r. Adam Łopatka utrzymywał jednak, że nawet Konstytucja RP z 1921 r. nie uznała prawa obywateli do nauki, a zwłaszcza nie traktowała go jako prawa człowieka<sup>3</sup>. W socjalistycznej doktrynie prawa państwowego utarł się pogląd, jakoby pierwszym aktem

---

<sup>1</sup> J. Mikosz, *Prawo do nauki*, [w:] R. Wieruszewski (red.), *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław 1991, s. 979.

<sup>2</sup> L. Garlicki, *Komentarz do art. 70*, [w:] *idem* (red.), *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, t. III, Warszawa 2003, s. 3.

<sup>3</sup> A. Łopatka, *Jednostka. Jej prawa człowieka*, Warszawa 2002, s. 231.

rangi konstytucyjnej, który „świadomie” zagwarantował prawo do nauki, była Konstytucja ZSRR z 5 XII 1936 roku<sup>4</sup>. Pogląd ten jednak nie znajduje dziś szerszej akceptacji.

Prawo do nauki jako samoistne prawo podmiotowe, rozpoznane i wyodrębnione przez akty rangi konstytucyjnej, zostało stosunkowo późno (choć już zarys tegoż prawa pojawił się w Konstytucji Francji z 1791 r.), tworząc II generację praw człowieka – generację praw społecznych, kulturalnych i ekonomicznych. Właśnie do tego podziału doktrynalnego nawiązali twórcy polskiej Konstytucji z 1997 roku<sup>5</sup>.

Prawo do nauki rozumiane bywa zasadniczo na dwa sposoby. Można je rozpatrywać w kategoriach dobra i wartości indywidualnej, ale również podstawowego dobra społecznego<sup>6</sup>. W literalnym, leseferystycznym rozumieniu prawa do nauki, nawiązującym do klasycznych praw wolnościowych, objawiła się wolność człowieka ukierunkowana na edukację, brak roszczenia wobec państwa i brak przymusu ze strony państwa, a jednocześnie zakaz działań państwa i innych podmiotów mogących ograniczyć taką wolność. Trzeba zwrócić uwagę, że prawo do nauki, tak silnie wiązane w prawem do formalnego wykształcenia w szkołach i innych placówkach oświatowych, należy rozpatrywać w kontekście procesu permanentnego nauczania, którego okres szkolny jest tylko wycinkiem.

Osią sporu jest to, czy prawo do nauki należy rozpatrywać w kategoriach klasycznego prawa socjalnego, z którego wywodzić można roszczenie wobec państwa, czy też treścią prawa jest zakaz podejmowania kroków godzących w swobodę wyboru<sup>7</sup>. Spór ten jest pochodną rozumienia prawa do nauki w kategoriach wolności, możliwości dokonywania nieskrępowanych wyborów i modelu „socjalnego”, wymagającego udziału czynnika publicznego w procesie wykształcenia obywateli na zasadach przymusowości. Należy przyjąć tok rozumowania T. Sommera, który posługując się argumentami m.in. N. Garry’ego, przekonywał, że prawa negatywne są rodzajowo zupełnie różne od praw pozytywnych, tj. wymagających aktywności państwa, i należy poczynić rozróżnienia w tym zakresie<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Zob. Z. Kędzia, *Prawa i obowiązki obywateli. Wybór źródeł*, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 300, [cyt. za:] A. Łopatka, *Jednostka...*, *op. cit.*, s. 231.

<sup>5</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.).

<sup>6</sup> M. Chmaj (red.), *Wolności i prawa polityczne*, Kraków 2002, s. 213.

<sup>7</sup> O. Rudak, *Prawo do nauki*, [w:] B. Banaszak, A. Preisner (red.), *Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP*, Warszawa 2002, s. 495.

<sup>8</sup> T. Sommer, *Czy da się usprawiedliwić podatki? Czyli sposoby usprawiedliwiania podatków w świetle ideologii praw człowieka*, Warszawa 2006, s. 63. R. Legutko trafnie zauważył, że istnieją dwie koncepcje praw. „Mam prawo do czegoś” oznacza: „mogę to robić i państwo nie może mi tego

Ostatecznie w II połowie XX wieku prawo do nauki zostało powszechnie uznane za prawo człowieka, i to nie jako wolność w dostępie do nauki (stworzenie jedynie możliwości), lecz jako zobowiązanie władz publicznych do wykształcenia obywateli. Należy zwrócić uwagę, że utożsamianie nauczania z wykształceniem nie było poprawnym sformułowaniem. Prawu do nauki, które w przeszłości oznaczało możliwość jej pobierania, i to niekoniecznie w zinstytucjonalizowanej formie, nadano obecnie znaczenie bliskie „prawu do wykształcenia”<sup>9</sup>. Współczesny konstytucjonalizm prawo do nauki zwykle rozpatruje jako prawo podmiotowe, najczęściej związane z obowiązkiem szkolnym i nieodpłatnością nauki. W kontekście całokształtu regulacji konstytucyjnych prawo do nauki można określić jako prawo do pobierania nauki, a jeszcze inaczej – prawo do kształcenia się. Posiadanie prawa lub wolności przez jedną osobę odpowiadać winno przy tym, przynajmniej w przypadku pozytywnych praw socjalno-kulturalnych, obowiązkowi spoczywającemu na kimś innym lub nawet na samym posiadaczu praw, choć w innej sytuacji lub innym czasie. Prawu do opieki czy prawu do nauki odpowiada spoczywający na kimś innym obowiązek zapewnienia tej opieki czy edukacji<sup>10</sup>.

## **Prawodawstwo II Rzeczypospolitej Polskiej**

W niepodległej Polsce pierwszym aktem prawnym, który kompleksowo regulował kwestię szkolnictwa, był dekret Naczelnika Państwa o obowiązku szkolnym z 7 II 1919 r.<sup>11</sup>, regulujący kwestie kształcenia w zakresie szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym, tj. od 7. do 14. roku życia. Szkoła powszechna obejmowała 7 lat naucza-

---

zakazać”. Wedle drugiej koncepcji „mam prawo do czegoś” oznacza, że „powiniennem to mieć i państwo musi mi tego dostarczyć”. Legutko konkludował: „obie te wizje są nie do pogodzenia, ale równie łatwo dostrzec, że to one obie charakteryzują współczesne myślenie o państwie”. R. Legutko, *Prawo do wszystkiego*, <http://www.omp.org.pl> (data dostępu: 11.06.2010).

<sup>9</sup> Rozróżnienie takie wpisuje się w szerszy konflikt, który jest kolizją zasady rynkowej z zasadą państwa dobrobytu (etatystyczna), czy też – używając kategorii właściwych F. Konecznemu – cywilizacji personalistycznej z gromadnościową. Wolnościowe rozumienie prawa do nauki wyinterpretować można z całokształtu „zasad” państwa i prawa w cywilizacji łacińskiej. Zob. F. Koneczny, *Państwo i prawo w cywilizacji łacińskiej*, Warszawa–Komorów 2001, s. 156 i nast. Obecnie europejskie systemy oświatowe w pewnych granicach funkcjonują w oparciu o zasady rynkowe, lecz jako takie wpisane zostały w etatystyczny model gospodarki, a zasady rynkowe pełnią najwyżej rolę uzupełniającą. Uprawnione jest rozpatrywanie prawa do nauki w powiązaniu z czynnikiem państwowym, jak i w izolacji od władz publicznych, choć ten drugi model w XX w. realiach, przynajmniej w Europie, nie ma szerszego zastosowania. Zob. podrozdziały „Ekonomia i uniwersytety” i „Szkolnictwo powszechne i ekonomia”, [w:] L. von Mises, *Ludzkie działanie. Traktat o ekonomii*, Warszawa 2007, s. 735–739.

<sup>10</sup> J. Kochanowski, *Gdzie nie ma prawa, tam nie ma wolności*, „Rzeczpospolita” z 1 czerwca 2007 r.

<sup>11</sup> Dekret Naczelnika Państwa o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. (Dz. Pr. P. P. 1919, Nr 14, poz. 147).

nia, ale do utworzenia dekretem wszędzie 7-letnich szkół powszechnych zalecano utrzymanie i przejściowe zakładanie powszechnych szkół 4 i 5-letnich z obowiązkową nauką uzupełniającą 3 i 2-letnią<sup>12</sup>. Państwowa administracja szkolna, oparta na podziale na okręgi szkolne i nadzór kuratorów, została ukształtowana przez ustawę z dnia 4 VI 1920 r.<sup>13</sup>

Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej z 17 III 1921 r.<sup>14</sup>, w art. 117, 118, 119, 120<sup>15</sup>, uregulowano podstawy ustroju oświaty oraz prawa i wolności jednostek dotyczące nauki i badań naukowych. Artykułem 118 Konstytucji z 1921 r. zaprowadzono dla obywateli obowiązkową naukę w zakresie szkoły powszechnej, zabrakło jednak wyrażonego *expressis verbis* pojęcia prawa do nauki. Podmiotowe prawo do nauki można jednak wyinterpretować z przepisu. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki miała określić ustawa. W trakcie prac nad ustawą zasadniczą poseł S. Płoch (PSL „Piast”) zaproponował rozszerzenie obowiązku także na dorosłych obywateli państwa, co miało być m.in. instrumentem polityki alfabetyzacyjnej<sup>16</sup>. Jak podał O. Rudak, przymus szkolny nie obejmował osób chorych fizycznie i umysłowo oraz niedorozwiniętych, jak i dzieci, które dzieliło ponad 3 kilometry do szkoły lub na drodze stała przeszkoda naturalna (rzeka, gęsty las)<sup>17</sup>.

Konstytucyjna koncepcja modelu szkoły wytworzona została w atmosferze sporów i rozmaitych propozycji. Odnotujmy, że w trakcie prac konstytucyjnych pojawił się za sprawą endeckiego posła K. Lutosławskiego silny głos optujący za prymatem prywatnego szkolnictwa opartego o najlepsze wzorce angielskie. Argumentował on, iż jedynym

---

<sup>12</sup> J. Miąso (red.), *Historia wychowania wiek XX*, t. I, Warszawa 1980, s. 30.

<sup>13</sup> Ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 4 czerwca 1920 r. (Dz.U. z 1920 r. Nr 50, poz. 304).

<sup>14</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. (Dz.U. z 1921 r. Nr 44, poz. 267).

<sup>15</sup> – art. 117. „Badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i kierować nimi, skoro uczyni zadość warunkom, w ustawie przepisany, w zakresie kwalifikacji nauczycieli, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do Państwa. Wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie, przez ustawy określonym;

– art. 118. W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określi ustawa;

– art. 119. Nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna. Państwo zapewni uczniom, wyjątkowo zdolnym a niezamożnym, stypendja na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych;

– art. 120. W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub w części przez Państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii dla wszystkich uczniów obowiązkową. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego, z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych”.

<sup>16</sup> Zob. S. Krukowski, *Geneza Konstytucji z 17 marca 1921 r.*, Warszawa 1977, s. 286.

<sup>17</sup> O. Rudak, *Prawo do nauki*, [w:] B. Banaszak, A. Preisner (red.), *Prawa i wolności...*, op. cit., s. 489–490.

podmiotem uprawionym do wychowania dzieci są ich rodzice, obowiązek nauki nie jest wartością samą w sobie i należy to zaznaczyć w przyszłej konstytucji. Wolność nauczania nazwał „talizmanem prawdziwej wolności narodowej”. Lutosławski zaproponował, by szkoły prywatne zostały wyposażone w prawo domagania się zwrotu poniesionych nakładów finansowych jakie państwo poniosłoby gdyby dzieci kształcone były w szkołach państwowych (w trakcie prac konstytucyjnych poseł wycofał się z tego postulatu)<sup>18</sup>. Ostatecznie przyjęto nieznaczną większością głosów zasadę bezpłatności nauki we wszystkich szkołach publicznych z zaznaczeniem, że państwo zapewni uczniom wyjątkowo zdolnym i niezamożnym utrzymanie w zakładach średnich i wyższych (art. 119 Konstytucji z 17 III 1921 r.). Postanowienie to miało charakter w zasadzie programowy, nie było właściwie wykonywane w praktyce i nie weszło do Konstytucji z 23 IV 1935 roku<sup>19</sup>.

Jak podał W. Szlufik, obowiązek szkolny na mocy ustawy mógł być skrócony do lat sześciu na pewnych obszarach państwa, także wydłużony do lat ośmiu na podstawie upoważnienia ministra właściwego ds. oświecenia publicznego<sup>20</sup>. Projekt reformy oświaty, autorstwa S. Czerwińskiego i J. Jędrzejewicza (ustawa z 11 III 1932 r.<sup>21</sup>), zespalający szkolnictwo powszechne w kraju, z wyjątkiem autonomicznego Śląska, także ujednoczający wiek szkolny (do tej pory dzieci w byłym zaborze rosyjskim objęte były obowiązkiem szkolnym w 7. roku życia, czyli rok później niż w pruskiej części państwa), zwiędził dzieło konstruowania systemu szkolnictwa. Zaprowadzono jednolity ustrój szkolny na obszarze państwa<sup>22</sup>.

Samo wykonanie obowiązku szkolnego, przewidzianego przez przepis rangi konstytucyjnej, pozostawiało wiele do życzenia. Jeżeli w województwach zachodnich poziom wykonania był satysfakcjonujący, to na wschodzie kraju wykonanie napotkało znaczne trudności. Wiązało się to zarówno z niższą kulturą umysłową tamtejszej ludności, jak również z niedostatkami infrastrukturalnymi. Dla przykładu można podać,

---

<sup>18</sup> J. Szablicka-Żak, *Szkolnictwo i oświata w pracach Sejmu Ustawodawczego II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 122. W tym postulatcie dostrzec można jednak brak konsekwencji, mianowicie jasnej odpowiedzi na pytanie: czy rolą władz publicznych jest zapewnić obywatelom wykształcenie?

<sup>19</sup> K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, Warszawa 1982, s. 33. Ustawa konstytucyjna z 23 kwietnia 1935 r. (Dz.U. z 1935 r. Nr 30, poz. 227).

<sup>20</sup> W. Szlufik, *Szkolnictwo podstawowe na ziemiach zachodnich i północnych w latach 1945–1970*, Kielce 1980, s. 23.

<sup>21</sup> S. Możdżeń, *Historia wychowania 1918–1945*, Kielce 2000, s. 113. Por. Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. (Dz.U. z 1932 r. Nr 39, poz. 389).

<sup>22</sup> Aczkolwiek już w art. 1 ustawy zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa z 31 lipca 1924 r. (Dz.U. z 1924 r. Nr 79, poz. 766) czytamy: „ustrój szkolny jest jeden dla całego państwa”.

że w województwie wołyńskim odsetek dzieci 13-letnich, które nie uczęszczały do szkół wynosił ponad 50 proc.<sup>23</sup>!

## **Prawodawstwo okresu Polski Ludowej**

Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego z 22 VII 1944 r. wskazywał na reformę oświaty jako jedno z najpilniejszych zadań w odrodzonej Polsce. Deklarował bezpłatne nauczanie na wszystkich szczeblach szkolnictwa i rygorystycznie wykonywany obowiązek szkolny, co miało swoją wymowę w kraju, który notował wysoki odsetek analfabetów, w którym sieć szkół była daleko niewystarczająca i gdzie wykształcenie ponadpodstawowe miało wąski, elitarny zasięg<sup>24</sup>. Zapowiedzi te traktowano jako elementy „obietnicy modernizacyjnej” złożonej społeczeństwu przez nowy ośrodek władzy. Odbudowa i modernizacja kraju pełniła niezwykle ważną rolę w propagandzie Polskiej Partii Robotniczej. Oświata jako jeden z filarów komunistycznej polityki społecznej miała służyć realizacji podstawowych celów w powojennej rzeczywistości: budowania społeczeństwa socjalistycznego przez przebudowę świadomości narodowej i politycznej, a także sformowaniu nowej elity intelektualnej o korzeniach robotniczo-chłopskich, podkreślając dobrodziejstwo możliwości awansu społecznego dla klas „wyzyskiwanych” w okresie II Rzeczypospolitej<sup>25</sup>.

Zarządzenie Ministra Oświaty z 23 V 1947 r. nakładało obowiązek doksztalcania się w zakresie pełnej szkoły podstawowej po rygorze grzywny do 500 zł<sup>26</sup>. Rada Państwa dekretem z 22 III 1956 r. rozstrzygnęła o obowiązku ukończenia siedmiu klas szkolnych<sup>27</sup>.

Dużo uwagi kwestiom oświaty – zgodnie z realizowaną linią polityki społecznej „odpowiadającej interesom i dążeniom najszerzych mas ludowych” – poświęciła Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 22 VII 1952 r.<sup>28</sup> Prawo do nauki uznane zostało za warunek wstępny do rozwoju dalszych praw w dziedzinie oświatowo-kulturalnej.

---

<sup>23</sup> Mały Rocznik Statystyczny 1939, s. 321.

<sup>24</sup> W. Skrzydło (oprac.), *Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego*, Lublin 1979, s. 33.

<sup>25</sup> Zob. J. Król, *Polityka rekrutacyjna w odniesieniu do szkół licealnych a generowanie nowej inteligencji polskiej*, [w:] R. Grzybowski (red.), *Oświata, wychowanie i kultura w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, Toruń 2005, s. 71.

<sup>26</sup> J. Żerko, *Szkolnictwo ogólnokształcące dla pracujących województwa gdańskiego w latach 1945–1975*, Wrocław 1986, s. 34.

<sup>27</sup> W. Szlufik, *Szkolnictwo...*, *op. cit.*, s. 28.

<sup>28</sup> Konstytucja Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 22 lipca 1952 r. (Dz.U. z 1952 r. Nr 33, poz. 232).



Fundamentem konstytucyjnym polityki oświatowej Polski Ludowej był art. 61 ust. 1 Konstytucji PRL, gwarantujący obywatelom prawo do nauki, zgodnie z ust. 2 zapewnione przez<sup>29</sup>:

1. powszechne, bezpłatne i obowiązkowe szkoły podstawowe;
2. stałą rozbudowę szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz szkolnictwa wyższego;
3. pomoc państwa w podnoszeniu kwalifikacji obywateli zatrudnionych w zakładach przemysłowych i innych ośrodkach pracy w mieście i na wsi;
4. system stypendiów państwowych, rozbudowę burs, internatów i domów akademickich oraz innych form pomocy materialnej dla dzieci robotników, pracujących chłopów i inteligencji.

Warto zauważyć, że sama konstrukcja obowiązkowej szkoły podstawowej była powszechnie akceptowana, natomiast obowiązkowi temu próbowano niekiedy nadawać różne formuły, choćby przez przekształcenie na zasadzie analogii do służby wojskowej w normę prawną równorzędną konstytucyjnemu obowiązkowi obywatelskiemu<sup>30</sup>.

Ujęciu konstytucyjnemu zarzucano pewne niedociągnięcia. Brak przecież odpowiedzi na pytanie, ile lat zobowiązany był uczeń uczęszczać do szkoły, bądź ile klas musiał obywatel ukończyć, żeby można uznać wykonanie obowiązku<sup>31</sup>. Jednak konstytucja nie musi wskazywać takich granic. W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych przez obowiązek szkolny rozumiano uczęszczanie do szkoły przez okres siedmiu lat, od 1956 r. ukończenie siedmiu klas.

15 VII 1961 r. Sejm PRL uchwalił ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania<sup>32</sup>. Zgodnie z założeniami reformy szkoła podstawowa winna była zapewnić młodzieży w wieku szkolnym jednolite wykształcenie oraz przysposobić do pracy i życia społecznego, wreszcie przygotować do nauki w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych. Zgodnie z art. 7 ust. 1 ustawy wprowadzono 8-letnią szkołę podstawową. Art. 9 ust. 2 rozstrzygał o obowiązku szkolnym: rozpoczynał się z rokiem szkolnym w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończyło 7. rok życia. Trwał do ukończenia szkoły podstawowej, najdłużej jednak do końca roku szkolnego w którym uczeń kończył 17 lat.

---

<sup>29</sup> Zgodnie z pierwotną numeracją aktu.

<sup>30</sup> SA MOiSzW, 106/1, głos w dyskusji na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 r., [cyt. za:] E. Erasmus, *Prawo do nauki w Polsce Ludowej*, Poznań 1974, s. 34.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>32</sup> Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. (Dz.U. z 1961 r. Nr 32, poz. 160).

## **Prawo do nauki w Konstytucji RP z 1997 r.**

Prawo do nauki przysługuje każdemu (każdej osobie fizycznej), adresowane zostało do wszystkich, a więc jego realizacja nie jest uzależniona np. od kwestii obywatelstwa. Taka konstrukcja wynikała z odrzucenia koncepcji powiązania praw konstytucyjnych z instytucją obywatelstwa, a znalezieniem ich źródła w godności osoby ludzkiej, w ontycznym statusie człowieka, który warunkuje korzystanie z praw i wolności (z wyłączeniem dość nielicznych praw, głównie obywatelskich i niektórych II generacji, które przysługują obywatelom).

Podczas prac konstytucyjnych nad najnowszą polską ustawą zasadniczą podkreślono, że prawo do nauki, o którym tu mowa, należy rozumieć jako prawo do wykształcenia<sup>33</sup>. Przywołać w tym miejscu należy stanowisko Trybunału Konstytucyjnego: konstytucyjne prawo do nauki (art. 70 ust. 1 Konstytucji RP z 1997 r.) należy rozumieć jako prawo do pobierania nauki, czyli do kształcenia się, a nie jako prawo do uprawiania badań naukowych, którego podstawą jest inny przepis Konstytucji (art. 73)<sup>34</sup>. Na gruncie prawodawstwa zauważalny jest jednak brak konsekwentnego rozróżnienia pomiędzy prawem do nauki („wolność poznania”), a prawem do wykształcenia.

Artykuł 70 Konstytucji RP charakteryzuje bogata treść normatywna, która szeroko określiła prawo do nauki i instytucje z nim bezpośrednio związane:

- prawo do nauki (ust. 1 zd. 1);
- obowiązek szkolny (ust. 1 zd. 2 i 3);
- zespół gwarancji prawa (ust. 2, ust. 3 zd. 1 i 2, ust. 4);
- gwarancję wolności wyboru szkoły w ograniczonym zakresie (ust. 3 zd. 1);
- wolność zakładania wszelkich typów szkół (ust. 3 zd. 2 i 3);
- podstawy ustroju systemu szkolnictwa (ust. 2, 3, 5).

Z konstytucyjnym prawem do nauki związane zostały wyraźnie trzy wolności: wyboru przez rodziców szkół dla swoich dzieci (art. 70 ust. 3 zd. 1), zakładania szkół (art. 70 ust. 3 zd. 2 i 3), także nauczania (art. 73), w każdym razie w odniesieniu do szkół wyższych, co wynikało z zasady autonomii tychże szkół. W związku z art. 70 pozostają inne przepisy Konstytucji RP: zasada bezstronności władz publicznych w sprawie przekonań światopoglądowych, filozoficznych i religijnych (art. 25 ust. 2), prawo rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem (art. 53), pomoc władz publicznych dla niepełnosprawnych (art. 69), prawo mniej-

<sup>33</sup> Głos posła J. Zdrady, [w:] Sprawozdanie stenograficzne z posiedzenia Zgromadzenia Narodowego w dniu 27 lutego 1997 r.

<sup>34</sup> Zob. uzasadnienie postanowienia Trybunału Konstytucyjnego z 16 stycznia 2002 r. (Ts 138/01).

szości narodowych i etnicznych do zakładania własnych instytucji edukacyjnych (art. 35).

W ścisłym związku z tym prawem pozostaje swoboda badań i działalności naukowej wyrażona w art. 73<sup>35</sup> Konstytucji RP, choć pojawiały się głosy, że wolność o której mowa w przepisie stanowi składowy element prawa do nauki<sup>36</sup>.

Ustrojodawca polski stanął na stanowisku, iż prawo do nauki jest prawem człowieka, czemu dał wyraz w art. 70 ust. 1 Konstytucji RP. Należy zauważyć, iż w pierwszym zdaniu gwarantuje się „każdemu” prawo do nauki, a więc nie uzależniono tego prawa od kwestii obywatelstwa czy jakiegokolwiek innej. Przypomnijmy jednak, że prawo do nauki próbowano w trakcie prac konstytucyjnych związać ściśle z kwestią obywatelstwa, nadając mu formułę: „obywatele mają prawo do nauki”<sup>37</sup>.

Konstytucja, tak jak w przypadku innych praw i wolności, uregulowała tylko podstawy prawa do nauki, a ostateczny kształt tego prawa znalazł rozwinięcie w aktach prawnych niższego rzędu.

W artykule 70 Konstytucji RP zawarto następujące gwarancje prawa do nauki:

- zasadę dwusektorowości systemu szkolnictwa (równoległego istnienia systemu szkół publicznych i systemu szkół niepublicznych);
- zasadę „bezpłatności” nauki w szkołach publicznych;
- zasadę powszechnego i równego dostępu do wykształcenia;
- zasadę pomocy władz publicznych dla osób uczących się<sup>38</sup>.

W pewnym ujęciu również autonomia szkół wyższych może zostać potraktowana jako gwarancja prawa do nauki. Zasygnalizować należy, że interpretując przepisy zawarte w art. 70 ust. 2–5, należy przyjąć wtórność i instrumentalność tych regulacji względem ust. 1, szczególnie zd. 1, także trzeba rozpatrywać przepisy tegoż artykułu jako integralną, wzajemnie uzupełniającą się całość.

Jak stwierdził W. Skrzydło, jest to prawo „adresowane do wszystkich” i rodzi po stronie państwa obowiązek działań zapewniających społeczeństwu możliwość kształcenia na różnych poziomach<sup>39</sup>. Podmiotem prawa do nauki jest człowiek (osoba fizyczna). Zgodnie z poglądem

---

<sup>35</sup> „Każdemu zapewnia się wolność twórczości artystycznej, badań naukowych, a także wolność korzystania z dóbr kultury”.

<sup>36</sup> Zob. P. Sarnecki (red.), *Prawo konstytucyjne RP*, Warszawa 1999, s. 105.

<sup>37</sup> Głos przedstawiciela Prezydenta RP W. Kuleszy, [w:] „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego”, Nr 1437/II. W odpowiedzi senator P. Andrzejewski roztropnie stwierdził, iż taka regulacja stałaby w sprzeczności z prawem międzynarodowym ratyfikowanym przez Rzeczpospolitą Polską i powszechnie przyjętą koncepcją praw człowieka *ibidem*.

<sup>38</sup> L. Garlicki, *Komentarz do art. 70*, [w:] *idem* (red.), *Konstytucja...*, t. III, *op. cit.*, s. 5.

<sup>39</sup> W. Skrzydło, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Komentarz*, Kraków 2000, s. 67; por. M. Chmaj (red.), *Konstytucyjne wolności i prawa w Polsce*, t. I, Kraków 2002, s. 51.

B. Gronowskiej, prawo do nauki (art. 70) w Konstytucji z 1997 r., obok wolności artystycznej, badań naukowych, nauczania i korzystania z dóbr kultury, stanowi integralny element zbioru praw kulturalnych<sup>40</sup>. Prawa kulturalne należy rozpatrywać, co już podkreślono, łącznie z prawami socjalnymi i ekonomicznymi, gdyż wzajemne związki tych praw są silne. Właściwie można w tym przypadku mówić o jednej kategorii prawa, choć wewnętrznie zróżnicowanej. Prawo do nauki w nowoczesnym rozumieniu określano często jednocześnie jako prawo socjalne i kulturalne. W takim rozumieniu korelatem tego prawa będą odpowiednie powinności władz publicznych<sup>41</sup>. Cezary Mik przekonywał natomiast, że prawo do nauki jest również prawem osób fizycznych i prawnych do tworzenia i kierowania „zakładami naukowymi”. Możliwość istnienia podmiotu, którego celem będzie zbiorowe wykonywanie prawa do nauki (czyli w tym znaczeniu kształcenia), zgodnie z opinią C. Mika, jest elementem prawa do nauki i w obrębie prawa do nauki odnalazł on wtórne prawo kolektywne pozostające korelatem prawa indywidualnego<sup>42</sup>.

Prawo to jest silnie związane z przymusem pobierania nauki, a także „bezpłatnością” jej pobierania w szkołach publicznych. Również powszechnością i równością w dostępie do nauki, którą jednak – zgodnie z art. 70 ust. 4 zapewnia się obywatelom polskim, nie „każdemu” człowiekowi.

Prawo do nauki, obecnie zaliczane do II generacji praw człowieka, można równie dobrze wyobrazić sobie jako wolnościowe prawo negatywne („wolność do nauki”). Na gruncie przepisów Konstytucji z 1997 r. funkcjonuje jednak jako socjalne prawo podmiotowe o charakterze pozytywnym.

## **Obowiązek szkolny w Konstytucji RP z 1997 r.**

Swoboda edukacji w Polsce – zgodnie z niektórymi opiniami – nie wykluczyła obowiązku nauczania do 18 roku życia<sup>43</sup>. Prawo, z którego

---

<sup>40</sup> B. Gronowska, *Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela*, [w:] Z. Witkowski (red.), *Prawo konstytucyjne*, Toruń 2006, s. 198.

<sup>41</sup> Zob. M. Berdel-Dudzińska, *Prawo do nauki a zasada równości w dostępie osób niepełnosprawnych do edukacji na poziomie szkoły wyższej*, [w:] H. Zięba-Załučka (red.), *Zasada równości w prawie. Konferencja naukowa*, Rzeszów 16 października 2003 r., Rzeszów 2004, s. 90 i nast.

<sup>42</sup> C. Mik, *Zbiorowe prawa człowieka – analiza krytyczna koncepcji*, Toruń 1992, s. 223–224.

<sup>43</sup> Z. Witkowski (red.), *Prawo...*, *op. cit.*, s. 199. Nauczanie elementarne stało się obowiązkowe w XIX w. m.in. w Prusach (1825 r.), Szwecji (1842 r.), Austrii (1869 r.), ostatecznie okrzepło we Francji (1882 r.). Obowiązek szkolny w USA zaprowadzony został w całym państwie dopiero w 1918 r., ostatnie stany opierające się nowożytnemu modelowi oświaty to Connecticut i Missisipi. Centralne władze oświatowe powołano zaś m.in. w Rosji (1802 r.), Prusach (1817 r.) i w końcu we Francji (1824 r.), nie zapominając o polskiej Komisji Edukacji. Cz. Kupisiewicz, *Szkołnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1982, s.31; M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Poznań 2002,

jednostka ma obowiązek skorzystać pod groźbą sankcji, jest sytuacją wyjątkową, bo regułą jest traktowanie praw i wolności jednostki jako możliwości skorzystania z tych praw i wolności. Trudno natomiast taką sytuację tłumaczyć chęcią zapewnienia „wolności realnie doświadczanej”, chęcią zapewnienia minimum wartościowej egzystencji, także tej kulturalnej. Prawu do nauki nadano postać powszechnego obowiązku kierowanego wobec określonej grupy osób (i ich rodziców lub opiekunów). Na państwie ciąży obowiązek zorganizowania odpowiedniej infrastruktury edukacyjnej, która będzie w stanie świadczyć usługi w odpowiednim zakresie. Do omawianych praw – uprawnień często konieczna była konkretyzująca norma prawna, inaczej niż w klasycznych prawach „wolnościowych”. Rolą państwa stało się wskazać krąg podmiotów uprawnionych i zobowiązanych, określić warunki, jakie muszą zostać spełnione, aby podmiot uprawniony mógł skorzystać z swojego prawa, stworzyć system gwarantujący realizację danego prawa i określić podmioty podległe kompetencji, także określić skutki prawne jakie wywołuje dana czynność i wreszcie stworzyć środki prawne na wypadek naruszenia prawa.

W dniach 24–28 II 1997 r. została przeprowadzona debata w Zgromadzeniu Narodowym, w trakcie której zgłoszono do projektu ustawy zasadniczej 400 poprawek. 21 III 1997 r. wznowione zostały obrady trzeciego posiedzenia Zgromadzenia Narodowego zwołanego w celu przygotowania i uchwalenia Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Ostatecznie Zgromadzenie przyjęło poprawkę, która przewidywała, że nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Wcześniej w projekcie zapisano, że nauka jest obowiązkowa do 16. roku<sup>44</sup>. Wariantów tego przepisu przedłożono kilka. Poseł J. Zdrada (UW) proponował brzmienie: „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 16 roku życia jest obowiązkowa. Ustawa może tę granicę podwyższyć” (lecz nie obniżyć – przyp. P. B.); rozważał również inne określenie granic obowiązku – poprzez uchwalenie normy nakazującej ukończenie szkoły podstawowej, a nawet średniej<sup>45</sup>.

---

s. 157; Ł. Kurdybacha, *Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII wieku*, Warszawa 1949, s. 143. Zob. M. Uklejska, *Zarys rozwoju nauki i jej organizacji*, t. II, Warszawa 1963, s. 226 i n.

<sup>44</sup> „Kronika Sejmowa”, 1997, nr 161 (284).

<sup>45</sup> „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego”, nr 1437/II. Zakres obowiązku szkolnego w konstytucji może być rozmaicie określony: czy to poprzez wskazanie pewnego poziomu wykształcenia jako koniecznego postulatu wykonania obowiązku pobierania nauki, czy to poprzez wskazanie granic wiekowych. Częstym zabiegiem stosowanym przez twórców konstytucji jest odsyłanie do regulacji ustawowych. Wyrażam pogląd, że ostatni sposób stanowi najwłaściwsze uregulowanie tej kwestii na gruncie aktu rangi konstytucyjnej, gdyż wprowadza możliwość elastycznej zmiany tych granic, bez konieczności przeprowadzenia trudniejszej do wykonania nowelizacji konstytucji. Niejednolicie definiuje się w ustawach zasadniczych poziom bezpłatności pobieranej nauki w szkołach publicznych, szczególnie w świetle problemu odpłatności studiów na publicznych uczelniach wyższych. Zapewnienie nieodpłatności jest również szeroko zaakceptowaną normą, stanowiącą pierwszą gwarancję prawa do nauki w nowoczesnym rozumieniu, choć zakres tej nieod-

Podczas prac konstytucyjnych nie podjęto rzeczowej analizy wpływu przedmiotowego obowiązku na stosunki społeczne. Jednocześnie poprzez wydłużanie okresu w którym dzieci i młodzież zobowiązani są pobierać obowiązkową naukę (okres ten próbuje czasem przedłużyć się nawet o obowiązkowe przedszkole), a więc spędzać znaczną część swojego młodego życia w murach szkół, rozszerzono funkcje tych placówek. Określając granicę pobierania obowiązkowej nauki podzielono pogląd W. Kuleszy: „Państwo musi więc doprowadzić do matury swoich obywateli, choćby z uwagi na elementarne wymogi nowoczesnego państwa”<sup>46</sup>.

Obowiązkowi szkolnemu nadano bardzo szeroki zakres w czasie<sup>47</sup>. Dane opublikowane przez Eurostat dotyczące kwestii edukacyjnych dowodzą, że blisko 25% obywateli UE w wieku 18 lat nie jest objętych żadnym systemem edukacyjnym<sup>48</sup>.

Przedmiotowe wydłużenie obowiązku szkolnego wywoływało uzasadnione kontrowersje, choćby z punktu dbałości o finanse państwa<sup>49</sup>. Przepis zobligował adresatów normy prawnej do określonego prawem zachowania pod groźbą określonych sankcji, trudno więc mówić tutaj o prawie, uprawnieniu. Na poziomie ustawy zasadniczej nałożono na osoby poniżej 18. roku życia i ich rodziców (także opiekunów prawnych) zespół obowiązków. Odstąpiono tym samym od rozumienia właściwego dla innych praw i wolności opisanych w Konstytucji RP, a więc możliwości skorzystania z uprawnienia zależnie od woli podmiotu danego prawa lub wolności. Ustrojodawca uznał realizację prawa do nauki (rozumianego tutaj jako prawo do wykształcenia) za kwestię szczególnej wagi i postanowił nadać mu charakter obowiązku. Wyegzekwowanie omawianego obowiązku podlega egzekucji w trybie przepisów o postępowaniu egzekucyjnym w administracji. Był to zabieg zupełnie wyjątkowy. Zauważmy, że po ukończeniu 18. roku życia przekształca się prawo do nauki w „czyste” prawo gwarantujące każdemu, komu pozwalają kwalifikacje i talenty, możliwość kontynuowania nauki.

Ustrojodawca związał prawo do nauki z przedmiotowym obowiązkiem, umiejscawiając tenże obowiązek w tej samej jednostce redakcyjnej Konstytucji, aczkolwiek przymus szkolny należy rozpatrywać, ze względu na jego szczególne właściwości, jako odrębną kategorię prawną. Bez

---

płatności bywa różnie formułowany. Jednocześnie lektura konstytucji państw europejskich pozwala na sformułowanie wniosku, że tzw. wolność akademicka jest szeroko uznaną zasadą prawa konstytucyjnego i dość często jest traktowana jako bardzo specyficzne prawo człowieka.

<sup>46</sup> Głos W. Kuleszy, [w:] „Biuletyn Komisji Konstytucyjnej Zgromadzenia Narodowego”, nr 1437/II.

<sup>47</sup> L. Garlicki, Komentarz..., [w:] *idem* (red.), *Konstytucja...*, t. III, *op. cit.*, s. 4.

<sup>48</sup> Education in Europe. Key statistics 2002–2003, Eurostat, [na:] <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> (data dostępu: 22.06.2010).

<sup>49</sup> M. Kallas, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2001, s. 50–51.

wątpienia przeniesienie realizacji prawa do nauki, rozumianego jako osiągnięcie pewnego poziomu wykształcenia, z rodziców na władze publiczne było jednym z „najbardziej znaczących trendów XIX wieku”<sup>50</sup>.

Obowiązek ten nasunął wątpliwości. Ustrojodawca polski mógł przyjąć wysoką granicę wiekową obowiązku pobierania nauki, zgodnie z art. 70 ust. 1 zd. 2, właśnie kierując się przesłankami dobra ogółu, choć taka regulacja wydaje się być dyskusyjna. Zapewne bez koniecznego namysłu zaakceptowano dość wątpliwą hipotezę, jakoby czas trwania obowiązku szkolnego był najważniejszym miernikiem poziomu oświaty<sup>51</sup>.

Obowiązek, o którym mowa w art. 70 Konstytucji, wykazuje cechy klasycznego obowiązku egzekwowalnego na drodze prawnej:

- brak możliwości wyboru określonego postępowania ze strony adresata obowiązku;
- konieczność wskazania podstawy prawnej, na mocy której adresat jest zobowiązany do konkretnego działania (względnie zaniechania) przez organ państwowy;
- obciążenie państwa powinnością działania zmierzającego do zapewnienia realizacji obowiązku<sup>52</sup>. Został skonstruowany jako obowiązek konstytucyjny wyrażający się w normie prawnej i skierowany do jednostki nakaz lub zakaz określonego zachowania w określonej sytuacji.

Na gruncie przepisów Konstytucji ograniczeń wolności znaleźć można stosunkowo dużo, a same ograniczenia niekiedy nie posiadają klarownego uzasadnienia. Konstytucja RP wymieniła wartości uzasadniające ograniczenia praw i wolności człowieka w art. 31 ust. 3. Ograniczenia następują „tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej albo wolności i praw innych osób”. Ograniczenia te nie mogą naruszać istoty wolności i praw. Ograniczenia znaleźć możemy w przepisach szczególnych Konstytucji, m.in. art. 45 ust. 2, art. 53 ust. 5, art. 59 ust. 3, art. 61 ust. 3. Trudno jednak w przypadku przedmiotowego obowiązku, narzuconego przez ustrojodawcę, dopatrzeć się kierowania tymi wartościami. Obowiązek, o którym mowa w art. 70, nie został wyszczególniony w podrozdziale „obowiązki”

---

<sup>50</sup> M. Friedman, R. Friedman, *Wolny wybór*, Sosnowiec 1996, s. 146. B. Banaszak upatrywał korzeni obowiązku edukacyjnego w prądach intelektualnych Oświecenia i po części w przemianach jakie przyniosły ze sobą rewolucje przemysłowe. Zob. B. Banaszak, *Prawo CCLIX. Podstawowe obowiązki prawne jednostki*, Wrocław 1997, s. 91.

<sup>51</sup> A. Mońka-Stanikowa, *Szkola średnia w krajach zachodnich*, Warszawa 1976, s. 56.

<sup>52</sup> Zob. B. Banaszak, *Prawo konstytucyjne*, Warszawa 1999, s. 418. Podnoszono sporadycznie w nauce, że zdefiniowanie obowiązku prawnego budzić może trudności. Zob. W. Lang, J. Wróblewski, S. Zawadzki, *Teoria państwa i prawa*, Warszawa 1979, s. 324.

(art. 82–86), lecz „przemycony” do podrozdziału „wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne”, zapewne z racji ścisłego związku z prawem do nauki.

Wprowadzenie konstytucyjnego obowiązku pobierania nauki do 18. roku życia wydaje się w tych warunkach problematyczne. Konstytucja, pozostając w niejkiej sprzeczności z samą sobą, nie wyjaśniła ani jednym słowem, dlaczego obywatel ma nie prawo, lecz obowiązek pobierania nauki do 18. roku życia. Trudno powoływać się na wartości, które mogą przemawiać na rzecz ograniczeń wolności człowieka gwarantowanej artykułem 31 ust. 1 Konstytucji RP. Na tym gruncie, jeżeli nawet osobie podlegającej władzy rodzicielskiej można odmówić pełni możliwości decydowania o swoim losie, to już nie osobom wykonującym władzę rodzicielską. „Milczące” wprowadzenie omawianego przepisu do ustawy zasadniczej, bez objaśnienia racji istnienia takiego stanu rzeczy i przesłanek, jakimi kierował się ustrojodawca, moim zdaniem doprowadziło do pogłębiania niespójności aksjologicznej aktu<sup>53</sup> i niejasności co do podstaw regulacji. Odwołanie się do roli prawa do nauki i gwarancji wykształcenia zapewniających rozwój jednostki, przygotowanie obywatela do życia w społeczeństwie i państwie, budzi niedosyt. Podczas prac konstytucyjnych pojawiały się nawet głosy, że obniżenie wieku pobierania obowiązkowej nauki musi prowadzić do stanu, w którym znaczna część młodzieży może zakończyć swoją edukację na szkole podstawowej, natomiast młodzież z rodzin patologicznych będzie praktycznie pozostawiona sama sobie; jedyną właściwie alternatywą dla nich będzie wejście do świata przestępczego<sup>54</sup>. Wskazywano na standardy europejskie, na tradycje konstytucjonalizmu polskiego włącznie z Konstytucją z 1921 r., na zastany *consensus iuris*. Podkreślono konieczność utrzymania obowiązku na poziomie ponadpodstawowym<sup>55</sup>.

Antonimem wolności był i jest przymus, tj. manipulowanie zachowaniem drugiej osoby, nawet jeżeli podmiot posługujący się przymusem czyni to w dobrej wierze. Jednostce pozostawiono co prawda ograniczoną możliwość wyboru – np. może wybrać obecnie drogę swojego kształcenia – jednak jest to wybór pod przymusem. Alternatywy zostały określo-

---

<sup>53</sup> Zob. A. Grześkowiak, *Aksjologia projektu Konstytucji RP*, [w:] J. Krukowski (red.), *Ocena projektu Konstytucji RP*, Lublin 1996, s. 14 i n. Por. P. Winczorek, *Uwagi o aksjologicznych aspektach działalności legislacyjnej w dziedzinie prawa publicznego (konstytucyjnego) w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1994, Nr 4.

<sup>54</sup> Głos posła W. Święśa, [w:] Sprawozdanie stenograficzne z posiedzenia Zgromadzenia Narodowego w dniu 27 lutego 1997 r.

<sup>55</sup> Głos posła J. Zdrady, *ibidem*.



ne przez podmiot (państwo), tak by jednostka wybrała to, czego chce ten podmiot<sup>56</sup>.

## Obowiązek szkolny w Ustawie o systemie oświaty

Ustawą o systemie oświaty<sup>57</sup> dokonano rozwinięcia przepisu Konstytucji RP: „Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia” (art. 15 ust. 2)<sup>58</sup>. Obowiązek szkolny powinien zostać spełniony przez uczęszczanie do szkoły podstawowej i gimnazjum, bez rozróżnienia na szkoły publiczne lub niepubliczne<sup>59</sup>. Natomiast obowiązek nauki oznacza konieczność kontynuowania nauki do ukończenia 18. roku życia w szkołach ponadgimnazjalnych lub w formach pozaszkolnych<sup>60</sup>. Reforma systemu oświaty, wprowadzona ustawą z 25 VII 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty<sup>61</sup>, podjęła na nowo kwestie organizacji systemu szkolnego oraz zakresu obowiązku szkolnego i wprowadzenia obowiązku nauki. Zarazem należy też mieć na uwadze, że z dniem 1 IX 2002 r. dolna granica wieku wskazana w definicji młodocianego podniesiona została do lat 16, zgodnie z art. 5 ustawy z 23 VIII 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw<sup>62</sup>. Kryterium, na którym ustawa oparła takie rozróżnienie, wydaje się dość wątpliwe i relatywne.

Obowiązek szkolny i obowiązek nauki na ogół wygasają w innym czasie. Z całokształtu przepisów wynika bowiem, że obowiązek szkolny z reguły trwa do czasu ukończenia przez dziecko gimnazjum. Za ukoń-

---

<sup>56</sup> Zob. M. Kamiński, *Wolność i demokracja*, [w:] R. Legutko, J. Kloczkowski (red.), *Oblicza demokracji*, Kraków 2002, s. 64.

<sup>57</sup> Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 ze zm.).

<sup>58</sup> Zob. art. 14 ust. 3 i 3a (tzw. rok zerowy) ustawy o systemie oświaty. Uwzględnić należy także nowelizację ustawy (w tym obniżenie wieku obowiązku szkolnego) – por. ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 19 marca 2009 r. (Dz.U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458).

<sup>59</sup> Zob. art. 8 ustawy o systemie oświaty: „Szkoła podstawowa i gimnazjum może być tylko szkołą publiczną lub niepubliczną o uprawnieniach szkoły publicznej”.

<sup>60</sup> J. Ciechowski, E. Czyż, E. Szewczyk, *Prawo do nauki. Raport z monitoringu. Helsińska Fundacja Praw Człowieka*, Warszawa 2002, s. 21. W. Muszalski stwierdził: „Obowiązek szkolny obejmuje przy tym nie tylko ukończenie przez małoletniego ucznia 6-letniej szkoły podstawowej oraz 3-letniego gimnazjum, ale ponadto dalszą naukę, poprzez uczęszczanie do publicznej lub niepublicznej szkoły ponadgimnazjalnej, względnie w formach pozaszkolnych”, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, Warszawa 2005 (za: system informacji prawnej LexPolonica).

<sup>61</sup> Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z 25 lipca 1998 r. (Dz.U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759).

<sup>62</sup> Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw z 23 sierpnia 2001r. (Dz.U. z 2001 r. Nr 111, poz. 1194).

czenie gimnazjum uznano sklasyfikowanie ucznia po zakończeniu nauki w klasie trzeciej i złożenie przez niego egzaminu gimnazjalnego. Jeżeli jednak nauka nie zostałaby zakończona przed ukończeniem 18. roku życia, obowiązek szkolny trwa tylko do osiągnięcia tego wieku (a nie do końca roku szkolnego, w którym uczeń ukończy 18 lat), a to zaś musi oznaczać, że oba obowiązki – nauki oraz szkolny – wygasają w tym samym czasie.

Ustawa mocniej niż Konstytucja RP zaakcentowała obowiązek szkolny, tj. obowiązek administracyjno-prawny o charakterze ciągłym. Ustawodawca widział w tym uzupełniającą się logiczną całość, umożliwiającą wymienionej kategorii osób realizację prawa do nauki, tj. uzyskania wykształcenia. Za podmiot konstytucyjnego obowiązku opisanego w art. 70 Konstytucji ust. 1 należy uznać dziecko (osobę uczącą się), za realizację obowiązku szkolnego w sensie prawnym odpowiedzialni są rodzice lub opiekunowie prawni. Wspomniane rozróżnienie niesie ze sobą istotne konsekwencje w sytuacji egzekucji administracyjnej. Spełnianie tego obowiązku kontrolują dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjów oraz urzędnicy wydziałów oświaty urzędów gminy<sup>63</sup>. Do rodziców i opiekunów prawnych należy troska o wykonanie tego obowiązku, a państwo ma podstawę do ingerencji we władzę rodzicielską (nawet poprzez ograniczenie tej władzy), może również stosować sankcje (np. karę grzywny) przewidziane w Kodeksie postępowania administracyjnego<sup>64</sup>.

Spełnienie obowiązku odbywa się w sposób trwały, poprzez powtarzające się czynności (czyli głównie uczęszczanie do szkoły zgodnie z wiekiem i poziomem zaawansowania kształcenia) zobligowanych podmiotów. Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi szkolnemu są zobowiązani do:

- dopełnienia czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły;
- zapewnienia regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne;
- zapewnienia dziecku warunków umożliwiających przygotowywanie się do zajęć;
- informowania, do 30 września każdego roku, dyrektora szkoły podstawowej lub gimnazjum, w obwodzie których dziecko mieszka, o realizacji obowiązku szkolnego.

Rodzice dziecka podlegającego obowiązkowi nauki, na żądanie wójta gminy (burmistrza, prezydenta miasta), na terenie której dziecko mieszka, są zobowiązani informować go o formie spełniania obowiązku

---

<sup>63</sup> J. Ciechowski, E. Czyż, E. Szewczyk, *Prawo do nauki...*, *op. cit.*, s. 21.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

nauki przez dziecko i zmianach w tym zakresie. Dyrektorzy publicznych szkół podstawowych i gimnazjów kontrolują spełnianie obowiązku szkolnego przez dzieci zamieszkałe w obwodach tych szkół, a gmina kontroluje spełnianie obowiązku nauki przez młodzież zamieszkałą na terenie tej gminy.

Nowelizacją ustawy o systemie oświaty<sup>65</sup> sprecyzowano pojęcie wykonania obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki. Poprzez niespełnienie obowiązku, zgodnie z art. 20 ust. 2 Ustawy o systemie oświaty, należy rozumieć nieusprawiedliwioną nieobecność w okresie jednego miesiąca na co najmniej 50 proc.:

- obowiązkowych zajęć edukacyjnych w przedszkolu (oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej), szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej lub placówce;

- zajęć w przypadku spełniania obowiązku nauki przez uczęszczanie na zajęcia lub w celu przygotowania zawodowego, o których mowa w art. 16 ust. 5a p. 2–4 ustawy.

## Podsumowanie

Konstytucyjne prawo do nauki, powiązane z obowiązkowym jej pobieraniem do 18. roku życia, zaadresowane zostało do jednostek, ale również wobec władz publicznych zobligowanych do podjęcia działań zabezpieczających właściwe korzystanie z tego prawa, choćby poprzez nakaz zorganizowania i utrzymania odpowiedniej liczby szkół, i wyegzekwowania obowiązku, o którym mowa w art. 70 ust. 1 Konstytucji RP z 1997 r.

Prawo do nauki rozumiane może być zasadniczo na dwa sposoby: jako prawo socjalne – roszczenie wobec państwa, najczęściej skorelowane z przymusem oraz obowiązkiem pobierania nauki, i jako prawo wolnościowe, negatywne, niezawierające elementu pozytywnych działań ze strony państwa. Zależnie od przyjętego rozumienia różnicuje się treść prawa do nauki. Kwestią sporną będzie to, czy prawo do nauki należy rozpatrywać w kategoriach zbliżonych do prawa socjalnego, z którego wywieść można roszczenie wobec państwa, czy też treścią prawa jest zakaz podejmowania kroków godzących w swobodę wyboru, co jest rozwiązaniem właściwym tzw. prawom negatywnym. Twórcy Konstytucji RP opowiedzieli się za „modelem socjalnym”, nadając samoistnemu prawu do nauki, rozumianemu przez pryzmat kształcenia w szkołach i placówkach wychowawczych, charakter prawa podmiotowego, które

---

<sup>65</sup> Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 25 lipca 2008 r. (Dz.U. z 2008 r. Nr 145, poz. 917).

zawiera w sobie roszczenie beneficjenta prawa i zespół obowiązków po stronie władz publicznych.

Podczas prac konstytucyjnych podkreślono, że prawo do nauki należy rozumieć jako prawo do wykształcenia, choć dostrzec można brak konsekwentnego rozróżnienia pomiędzy tymi pojęciami. Konstytucyjne prawo do nauki należy ujmować jako prawo do pobierania nauki w zorganizowanych formach, czyli prawo do kształcenia się. Takie uprawnienie pozostaje w ścisłym związku z wolnością badań i nauczania. Istnieje utrwalony w świadomości społecznej pogląd, jakoby utrzymanie i rozwój potencjału społeczeństwa zależne były od realizacji praw kulturalnych, na czele z prawem do nauki, rozumianym raczej jako obowiązek nauki – zdobycia wykształcenia. Podczas prac konstytucyjnych żądano wielu gwarancji socjalno-kulturalnych ze strony państwa. Ostateczny katalog odpowiadał standardom państw zachodnich. Biorąc pod uwagę prawo do nauki wraz z zespołem konstytucyjnych gwarancji tegoż prawa, należy uznać – za Lechem Falandysem – że nawet je przewyższył<sup>66</sup>. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka<sup>67</sup> wymagała bezpłatnej edukacji na poziomie przynajmniej podstawowym. Polski ustrojodawca zwiększył poziom gwarancji bezpłatności, stosując się niejako do zaleceń Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych<sup>68</sup>, w którym postulowano stopniowo zwiększany zakres bezpłatnej nauki. Podczas prac nad ustawą zasadniczą istniała zgoda co do konieczności zapewnienia gwarancji nieodpłatności nauki w szkołach na poziomie podstawowym i ponadpodstawowym, szczególnie w kontekście obligatoryjności pobierania nauki do 18. roku życia. Należy jednak uznać, że konstytucje państw europejskich najczęściej pomijają zakres wiekowy obowiązku szkolnego, pozostawiając tę kwestię do rozstrzygnięcia na poziomie ustawy. Stąd też „granica 18 lat”, zaakceptowana przez twórców Konstytucji z 1997 r., jest granicą wysoko zakreśloną na tle systemów prawnych państw sąsiednich. Oceniam taką regulację krytycznie. W nauce podnoszono wątpliwość, czy taka granica nieodpłatnej nauki w szkołach publicznych nie naraża finansów państwa na uszczerbek<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> Zob. L. Falandysz, *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej 1997*, Warszawa 1997, s. 18.

<sup>67</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r. [na:] [www.ms.gov.pl](http://www.ms.gov.pl) (data dostępu: 11.06.2010).

<sup>68</sup> Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. z 1977 r. Nr 38, poz. 169).

<sup>69</sup> Przepis stworzył i inne wątpliwości, np. problem usunięcia ucznia podlegającego obowiązkowej nauce z szkoły. Dyrektor szkoły lub placówki może w drodze decyzji administracyjnej dokonać takiego skreślenia w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki. Skreślenie następuje na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego, jednakże nie dotyczy to ucznia objętego obowiązkiem szkolnym (art. 39 ust. 2 i 2 a Ustawy o systemie oświaty). W uzasadnionych przypadkach jedyną realną sankcją wobec tych osób jest przeniesienie do

Jeżeli zdać sobie sprawę z faktu, że wydatki na oświatę w Polsce od 1994 r. przeciętnie stanowiły niewiele ponad 4 proc. wydatków publicznych<sup>70</sup>, to argumenty te wydają się zrozumiałe. Odczuwalny był również brak analiz socjologicznych i teleologicznych dotyczących takiej granicy wiekowej obowiązku.

## SUMMARY

The author in his article starts from the assumption that the social consciousness is fixed, the notion that maintaining and developing the potential of society depended on the implementation of cultural rights at the forefront of the right to education, understood more as a duty to science, as a duty to acquire education. During the work demanded constitutional guarantees a wide range of socio-cultural issues from the state. The final catalog match the standards of Western countries. Taking into account the right to education and a team of constitutional guarantees of that law, it must be acknowledged that even surpassed them. The Universal Declaration of Human Rights demanded free education for at least a basic level, the Polish solution increased the warranty is free of charge. While work on the Constitution existed among its authors agreed on the need to provide guarantees free of charge education in schools at primary and secondary education, particularly in the context of education, compulsory for 18 years. Recognize however, that the constitutions of European countries mostly ignore the silence of the scope of compulsory school age, leaving such issues to be resolved at the level of the law. Hence the "limit of 18 years" is the limit of high background circled in the legal systems of neighboring countries. Author critical of such regulation, because if such a limit of free education in public schools does not put government finances on the injury. If you realize the fact that spending on education in Poland since 1994, on average, accounted for just over 4 percent of public spending, those arguments seem to be understood. The author stresses that, although the significance of which is driven by the problem still is the lack of sociological analysis and teleological age limit for such an obligation.

---

innej szkoły przez kuratora oświaty na wniosek dyrektora szkoły. Oceniam taką regulację jako szkodliwą – system oświaty nie dysponuje prawnymi sankcjami, które skutecznie mogłyby rozwiązać problem np. społecznych jednostek, ograniczając się najwyżej do przeniesienia uczniów, wobec których istnieją poważne zastrzeżenia natury wychowawczej. Wobec szczególnie zdemoralizowanej młodzieży jest to środek o bardzo wątpliwej skuteczności, stąd koniecznym wydaje się dopuszczenie – w enumeratywnie wyszczególnionych w ustawie przypadkach – możliwości skreślenia uczniów z listy uczniów. Niestety na gruncie przepisu konstytucyjnego nikogo nie można pozbawić prawa – obowiązku pobierania nauki, co właściwie trwale uniemożliwia eliminowanie z systemu oświaty jednostek potencjalnie niebezpiecznych dla otoczenia lub co do których podejmowane środki wychowawcze okazały się bezskuteczne. W tych okolicznościach pozostaje jedynie oczekiwanie, aż uczeń ukończy gimnazjum lub 18. rok życia.

<sup>70</sup> R. Piwowski, *Infrastruktura oświaty oraz potrzeby inwestycyjne szkolnictwa obowiązkowego*, [w:] E. Wosik (red.), *Zmiany w systemie oświaty: wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 259.



---

# Przymus szkolny w perspektywie filozofii politycznej

---

**Adam Wielomski**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach

W niniejszym artykule chcę się skupić na problemie, którym pedagogika w zasadzie się nie zajmuje, choć dotyczy jej podstaw. Zajmę się tutaj problemem interesującym filozofię polityczną: czy koniecznie należy uczyć wszystkich? Czy przymus edukacyjny jest potrzebny, konieczny i celowy? Komu rzeczywiście służy? Przede wszystkim zaś interesuje mnie, czy przymus nauki wynika wyłącznie z troski o kolejne pokolenia, czy też ma własne filozoficzno-polityczne źródła?

## System tradycyjny w edukacji

Jako system tradycyjny rozumiem tu wszystkie systemy edukacyjne, które mają charakter przedpaństwowy, przedetatystyczny, czyli niepubliczny i nie są obligatoryjne.

Pomiędzy tradycyjnym spojrzeniem na świat a współczesnością istnieje znacząca różnica. Tradycja ma to do siebie, że nie jest wytwarzana celowo, lecz stanowi produkt nieświadomego rozwoju społecznego przez całe stulecia. Nie przyświeca temu rozwojowi jakiś wielki projekt powstały na biurku urzędnika czy planisty. To zasadnicza różnica dzieląca tradycję od nowożytności i współczesności, gdzie rzeczywistość społeczna przestaje kształtować się samoistnie, lecz jest konstruowana i modelowana na podstawie z góry określonego planu, którego autorem jest władza (rząd, urząd, ministerstwo). Rzeczywistość przestaje być organiczną, zmieniającą się powoli strukturą społecznych powiązań, przekształcając się w racjonalnie konstruowany i zarządzany przez państwo mechanizm. Istotą nowożytności/współczesności jest więc to, co socjologia Weberowska określa mianem „racjonalizacji”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, Warszawa 2002, s. 693 i nast.

Systemy tradycyjne nie znają przymusowego szkolnictwa czy obowiązku szkolnego. Bardzo ograniczone jest także występowanie etatyzmu w tej dziedzinie, za wyjątkiem uniwersytetów fundowanych przez władców, choć i tu interwencja państwowa w ich funkcjonowanie jest minimalna, częstsza natomiast jest kościelna. W systemie tradycyjnym nie istnieje nie tylko przymus szkolny, ale także idea obligatoryjności szkoły.

Nie wzbudza to najmniejszych kontrowersji pośród historyków. Bardziej interesująca jest inna kwestia: dlaczego rzecz tak oczywista dla współczesności, jak przymus szkolny, nie była w ogóle dyskutowana i rozważana kilkaset lat wcześniej?

Na pytanie to można odpowiedzieć, stwierdzając, że państwo średniowieczne w X, XII czy XV wieku było zbyt ubogie, aby zbudować i utrzymać powszechny system zetatyzowanego szkolnictwa wraz z zasadą przymusu szkolnego. Nie było wówczas także odpowiednio licznej kadry koniecznej dla powszechnego nauczania wszystkich dzieci. Pierwsze próby stworzenia ustawowego obligatoryjnego szkolnictwa pojawiły się dopiero w czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej, gdy jeden z rewolucyjnych parlamentów uchwalił ustawę ustanawiającą powszechny obowiązek szkolny, którego realizatorem miało być państwo. Projekt ten w praktyce nie wszedł jednak w życie właśnie z powodu braku środków<sup>2</sup>. Jeśli więc państwo końca XVIII wieku nie posiadało dość pieniędzy, aby stworzyć państwową i obligatoryjną szkołę, to jak mogło je posiadać państwo 300 czy 500 lat wcześniej państwo o zdecydowanie mniejszym zakresie centralizmu i fiskalizmu?

Wydaje się, że dopiero teraz dochodzimy do sedna problemu. Aby państwo posiadało odpowiednie środki na budowę systemu przymusowej i powszechnej edukacji, powinno uprzednio spełnić podstawowy warunek: musi istnieć jako struktura oparta na prawie publicznym, a nie na feudalnych (prywatnych) związkach osób. Mam tu na myśli istnienie państwa w nowożytnym rozumieniu tego słowa – w XI wieku istniały przecież Polska, Francja, Anglia i inne kraje, o czym zaświadcza nam historia i stare mapy. Państwo, w naszym rozumieniu tego słowa, zaczyna się kształtować dopiero między XIII a XVII stuleciem<sup>3</sup>.

Należy pamiętać, że feudalne państwo *terra* (fr. *terre* lub niem. *Land*) nie jest państwem w dzisiejszym rozumieniu. Brak mu nie tylko takich znamion nowoczesnej państwowości, jak suwerenność wewnętrzna

---

<sup>2</sup> J. Baszkiewicz, *Nowy człowiek, nowy naród, nowy świat. Mitologia i rzeczywistość rewolucji francuskiej*, Warszawa 1993, s. 71 i nast.

<sup>3</sup> J.B. Morall, *Political Thought in medieval Times*, Toronto 1980, s. 61 i nast.; J. N. Figgis, *Political Thought from Gerson to Grotius: 1414–1625*, Kitchener 1999, s. 45 i nast.; A. Boureau, *La religion de l'Etat. La construction de la République étatique dans le discours théologique de l'Occident médiéval (1250–1350)*, Paris 2006, s. 248–249.



i zewnętrzna czy rozróżnienie prawa prywatnego od publicznego, lecz przede wszystkim nie zna współczesnego pojęcia sfery publicznej; nie ma aparatu urzędniczego, stałych państwowych podatków. Nie istnieją tu płatne urzędy – dostać urząd do wielki prestiż, za który często samemu się płaci, aby go dostąpić – nie istnieje aparat administracyjny i fiskalny konieczny do funkcjonowania państwa we współczesnym rozumieniu tego terminu. Nie istnieje budżet państwa, ponieważ nie ma rozróżnienia prawa publicznego od prywatnego. Szkatuła królewska stanowi zatem zarówno prywatny majątek władcy, jak i źródło pieniędzy na wydatki państwowe. Nie ma nawet samego pojęcia państwo (*stato*), które zostanie zdefiniowane dopiero w XIII wieku<sup>4</sup>.

W systemie tradycyjnym mamy więc do czynienia z dobrze rozwiniętym i hierarchicznie zbudowanym społeczeństwem, podzielonym korporacyjnie – zarówno wertykalnie (stany społeczne), jak i horyzontalnie (odrębności prowincjonalne). Nie istnieje tu jednak państwo w naszym rozumieniu tego terminu, gdyż tworowi temu brak wspomnianej suwerenności, czyli niezależności władzy dającej jej swobodę kształtowania swojego aparatu, prawa publicznego, stałych i znacznych źródeł dochodu. Dlatego niektórzy badacze mówią, że w systemach tradycyjnych istnieje rząd (administrujący nielicznymi sferami życia społecznego), ale nie państwo, czyli byt mogący formować, przekształcać i zmieniać rzeczywistość społeczną<sup>5</sup>. Tak pojęty rząd nie posiada sił i środków koniecznych do stworzenia i egzekucji przymusu szkolnego.

Ponownie dochodzimy jednak do zasadniczej kwestii: czy brak przymusu szkolnego i powszechnej edukacji wynikał z niedorozwoju państwa i jego aparatu (wedle naszych współczesnych kryteriów), co nadrobiło państwo nowożytne, ustanawiając przymus szkolny, czy też brak takiego przymusu był pochodny samej koncepcji przyświecającej tejże wspólnocie politycznej?

Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w scholastycznej koncepcji genezy państwa. Wprawdzie wielu ludziom wydaje się, że idea powstania państwa ma charakter wyłącznie teoretycznych rozważań, w rzeczywistości jednak stanowi ona fundament konieczny dla uzyskania odpowiedzi dotyczących celów państwa, jego stosunków z jednostkami, praw tych jednostek, rodziny itd., co zresztą dobrze ilustruje renesans umowy społecznej, zapoczątkowany nie tak dawno przez Johna Rawlsa, stanowiący podstawę współczesnego projektu państwa liberalno-socjalnego.

---

<sup>4</sup> A. Wielomski, *Państwo*, [w:] *idem*, J. Bartyzel, B. Szlachta, *Encyklopedia polityczna*, t. I, Radom 2007, s. 279–281.

<sup>5</sup> D. Negro, *Gobierno y Estado*, Madrid–Barcelona 2002, s. 15 i nast.

Tak jak podstawą państwa liberalno-demokratycznego jest umowa społeczna, tak teoretycznym fundamentem przednowożytnego państwa tradycyjnego była naturalna droga powstania państwa, po raz pierwszy sformułowana przez Arystotelesa, a w okresie scholastycznym odtworzona przez św. Tomasza z Akwinu, potem zaś kontynuowana przez neoscholastyków hiszpańskich, szczególnie Francisco Suareza<sup>6</sup>.

Wedle tej koncepcji jednostka nie istnieje, gdyż najmniejszą realną strukturą społeczną jest rodzina. Od rodziny (społeczności niedoskonałej) do państwa (społeczności doskonałej) prowadzi następująca ewolucja:

1. Kilka żyjących obok siebie rodzin, chcąc pomóc sobie w uprawie pola, budowie kanału czy samoobronie, tworzy wieś, delegując na nowo powstały twór uprawnienia do regulowania tych kwestii, których rodziny nie są w stanie załatwić same. I tu ważna kwestia: władze wsi (np. sołtys) dostają uprawnienia tylko w tych kwestiach, które przekazały jej rodziny, ponieważ nie mogły tych problemów rozwiązać same. Władze wsi nie mogą naruszyć innych praw i uprawnień rodzin, które są uprzednie w stosunku do instytucji jaką jest wieś.

2. Kilka sąsiadujących ze sobą wsi z czasem decyduje się stworzyć większą strukturę (np. miasto, plemię, księstwo), ponieważ nie są zdolne uporać się ze wszystkimi zadaniami, które nałożyły na nie rodziny. W związku z tym nowe ciało pośredniczące uzyskało delegację do regulowania kwestii poruczonych jej przez wsie. Jednak instytucja wsi jest wcześniejsza niż miasta czy księstwa, podobnie jak instytucja rodziny chronologicznie jest jeszcze wcześniejsza. Dlatego też miasto czy księstwo nie ma prawa ingerować w sprawy, które nie zostały im delegowane przez wsie i rodziny.

3. Kilka miast i księstw, nie mogąc rozwiązać swoich problemów (głównie związanych z obronnością i karaniem przestępstw), tworzy społeczność doskonałą, czyli państwo. Uprawnienia państwa stanowią delegację udzieloną mu przez miasta i księstwa. Państwo nie ma więc prawa zajmować się dziedzinami, których mu nie przekazano. Nie może samowolnie ingerować w sprawy nie powierzone mu przez miasto i księstwo, ale także przez wspólnoty jeszcze bardziej chronologicznie wcześniejsze, czyli wieś i rodzinę<sup>7</sup>.

Naturalna koncepcja powstania państwa niezwykle mocno akcentuje uprawnienia wspólnoty chronologicznie wcześniejszej, które zawsze stoją

---

<sup>6</sup> Arystoteles, *Polityka*, I, 1, 4–8; św. Tomasz z Akwinu, *O królowaniu*, I. Problematyka szczególnie mocno wyeksponowana przez F. Suareza w jego polemikach z protestanckimi królami-tyranami. Zob. np.: *De Summi Pontificis supra temporales reges excellentia et potestate*, II, 3–6; *idem: De Legibus*, I, III; *idem, Defensio Fidei*, III.

<sup>7</sup> Zob. np. A. Couartou, *La Souveraineté Populaire chez Francisco Suárez*, Bordeaux 1974, s. 23n.; I. Gómez Robledo, *El origen del poder político según Francisco Suárez*, Mexico 1998, s. 101n.

przed uprawnieniami struktury powstałej później. Scholastycy i neoscholastycy opierają się tu na prawie rzymskim, które uznaje zawsze wyższość i pierwszeństwo praw chronologicznie pierwotnych nad późniejszymi (dlatego nabyte mienie pochodzące z kradzieży należy do pierwotnego właściciela, mimo że ten drugi nabył je w dobrej wierze). Tak więc prawa rodziny poprzedzają prawa wsi, prawa wsi zaś prawa księstwa, a prawa księstwa – prawodawstwo państwowe.

W tej koncepcji genezy państwa znajdujemy odpowiedź na pytanie, dlaczego państwo tradycyjne, nawet gdyby chciało, nie mogłoby wprowadzić obligatoryjnej edukacji. W tym czasie postrzegano prawo rodziców do decydowania o edukacji swoich dzieci jako uprawnienie oczywiste i absolutne. Był to teoremat, czyli twierdzenie tak oczywiste, że nie wymagało jakiegokolwiek dowodu – ludzie tej epoki nie umieli sobie nawet wyobrazić państwa tak despotycznego, które mogłoby zabrać im dzieci i wychować je przymusowo w szkole, nie pytając się rodziców ani o zgodę, ani o treści nauczania. Przed ewentualnym nadużyciem tego rodzaju chroniły grupy społeczne rozmaite przywileje stanowe i regionalne, system immunitetów itd. Dlatego w systemie tradycyjnym nigdy nie tylko nie wprowadzono przymusu szkolnego – czemu na przeszkodzie stały liczne przeszkody strukturalne i finansowe – ale także nigdy nie pojawiła się nawet taka myśl. Aż do XVI wieku nie znajdujemy w Europie ani jednego myśliciela, który w ogóle rozważałby teoretycznie choćby kwestię powszechnej i przymusowej edukacji dzieci. Przez całe stulecie istnienia cywilizacji zachodniej nikomu nie przyszło do głowy, że państwo mogłoby być tworem tak tyrańskim, że mogłoby mieć prawo zmusić rodziców do posyłania swoich dzieci do szkoły.

### **Przymus szkolny a państwo nowożytne**

Kwestia przymusu szkolnego mogła się pojawić dopiero wtedy, gdy tradycyjne wyobrażenia o społeczeństwie zaczęły przeżywać kryzys i gdy rodziła się nowożytna idea państwa, czyli bytu, który ma prawo decydować o sprawach prywatnych swoich obywateli, wtrącać się do spraw wewnętrznych tworzących go, a uprzednio istniejących księstw, miast, wsi i rodzin. Problem genezy tej idei nie stanowi tematu niniejszego opracowania, zaznaczmy więc tylko, że jako pierwszy w myśli nowożytnej stworzył ją w pierwszej połowie XIV wieku włoski legista i awerrolista Marsyliusz z Padwy<sup>8</sup>.

Wraz z pojawieniem się nowożytnej idei suwerennego państwa, którego wola stoi ponad uprawnieniami rodzin i wspólnot pośredniczących,

---

<sup>8</sup> Marsyliusz z Padwy, *Obrońca pokoju*, XVII, 1–3.

zaczynają się pojawiać koncepcje przymusowej i państwowej edukacji. W XVI wieku koncepcje głosiło dwóch myślicieli, których na niwie filozoficznej dzieliło dosłownie wszystko: Erazm z Rotterdamu i Marcin Luter. Obydwu myślicieli dzielił przede wszystkim stosunek do idei buntu wobec Kościoła, ufność pokładana w rozumie lub fideistycznej wierze czy też znany spór o wolną wolę. Pesymistyczna antropologia Lutra i optymistyczna antropologia Erazma powodowały, że również ich koncepcje pedagogiczne były sobie przeciwstawne<sup>9</sup>. Mimo to w jednej rzeczy byli zgodni: byli zwolennikami państwowej obligatoryjnej szkoły. Marcin Luter i Erazm z Rotterdamu są pierwszymi w historii zwolennikami przymusu szkolnego<sup>10</sup>. Idee Erazma w tej mierze nie były jednak zbyt popularne. Wynikały nie tyle z realizacji jakiegoś wielkiego planu przebudowy politycznej czy społecznej, lecz renesansowej idei upowszechniania erudycji, gdzie zdobywanie wiedzy jest celem samym w sobie i nie ma praktycznego zastosowania poza klasycznie grecką koncepcją, że wiedza czyni ludzi lepszymi, a zło jest wynikiem niewiedzy.

Idea zetatyzowanej i obligatoryjnej szkoły pojawiła się w XVI wieku u rozmaitych myślicieli, i bez związku jednego z drugim, w sposób nieprzypadkowy: jest logicznym praktycznym wnioskiem powstałym na fundamencie nowożytnej koncepcji państwa i społeczeństwa. Nowożytność charakteryzowała się obsesją racjonalizacji stosunków społecznych, które nie powinny dłużej opierać się na tradycji. Zamiast tego myśliciele nowożytni chcieli je zrationalizować, aby zwiększyć możliwości produkcyjne, finansowe i obronne wspólnot politycznych. Regulatorem stosunków społecznych staje się więc władza suwerenna, której dozwolono na w miarę swobodne kształtowanie stosunków społecznych, pogardzając obyczajem i tradycją. Celem tej racjonalizacji jest wzrost efektywności zarządzania zasobami ludzkimi i zasobami materialnymi. Z biegiem czasu ten zakres możliwości oddanych władzy stopniowo będzie wzrastał, gdyż wyścig pomiędzy państwami na arenie międzynarodowej wymusza wyciskanie ze wspólnoty coraz większych podatków, produkcji i rekruta. A wyścig ten wygrać można tylko przez ustawicznie narastającą racjonalizację świata. Powstające państwo musiało także formować lojalnych wobec siebie i swojej doktryny obywateli.

---

<sup>9</sup> F. de Michelis Pintacuda, *Tra Erasmo e Lutero*, Roma 2007, s. 115 i nast.

<sup>10</sup> P. Bała twierdzi, że to M. Luter jako pierwszy rzucił pomysł obligatoryjnej państwowej szkoły w 1524 roku (*Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Warszawa 2009, s. 31). Badacz ten ma rację, jeśli wziąć pod uwagę kwestię, czy z zarysowanej idei wynikają jakieś skutki praktyczne. P. Mesnard cytuje jednak wcześniejsze wypowiedzi Erazma z Rotterdamu na ten temat z roku 1516, gdzie holenderski filozof postuluje obligatoryjną edukację i dla chłopców i dla dziewcząt (*L'Essor de la Philosophie Politique au XVI siècle*, Paris 1952, s. 101). Koncepcja rzucona przez Erazma nie miała jednak żadnych skutków praktycznych. W tym sensie autorem idei obligatoryjnego nauczania pozostaje Marcin Luter.

Spółeczeństwa europejskie w początkach epoki nowożytniej fundują sobie instytucję monarchii absolutnej (suweren), która postrzegana jest jako jedyny czynnik racjonalny w świecie rządzonym przez obyczaj. Koncepcję tę wyraża idea racji stanu, czyli wizerunek suwerena inkarnującego w sobie racjonalność i kształtującego rozumnie świat polityki zdominowany aż dotąd przez tradycję, namiętności i inne elementy irracjonalne<sup>11</sup>. Suweren ma za zadanie racjonalizować – za pomocą prawa – stosunki społeczne, czego zwieńczeniem szybko staje się absolutyzm oświecony, wraz z jego centralizacją, uniformizacją i biurokratyzacją, a także z merkantylizmem i fizjokratyzmem. Rewolucja francuska (1789–1815) była kolejnym etapem tej racjonalizacji przez likwidację przywilejów stanowych i odrębności regionalnych, na rzecz omnipotentego władztwa elit rewolucyjnych w imieniu narodu, a za pomocą scentralizowanego państwa. Procesy uniformizacyjne, burzące tradycyjne lokalne wspólnoty w XIX wieku kontynuuje atomistyczny liberalizm<sup>12</sup>, a następnie socjalizm i nacjonalizm, które rozbite przez liberalizm wspólnoty konstytuują na nowo. Nie są to jednak nowe/stare organiczne wspólnoty, lecz sztuczne mechanizmy powstałe na podstawie racjonalistycznego projektu planistów. Oto struktury skrajnie efektywne, gdzie nie ma miejsca na przypadek. Wszystko zostało zaplanowane przez nowoczesne i coraz bardziej rozrastające się państwo, które staje się hobbesowskim Lewiatanem. Uwieńczeniem tego racjonalistycznego projektu jest totalitaryzm komunistyczny i – stanowiący reakcję nań zagrożonego w swojej egzystencji świata mieszczańskiego – faszyzm. Istotą projektu nowożytnego jest wszechpotężne państwo, które pochłania wszystkie dziedziny życia społecznego i, jak poucza nas Thomas Hobbes, „nie ma mu równego na ziemi” (*non est potestas super terram quae comparetur ei*)<sup>13</sup>.

Wraz z racjonalizowaniem rzeczywistości społecznej przez państwo pojawia się równocześnie cała falanga filozofów będących ideologami racjonalizowania rzeczywistości. Pierwsze miejsce zajmują tu renesansowi utopiści (F. Bacon, T. Morus), wraz z ich ideą lepszego świata i nowego społeczeństwa, które zostało obmyślane wedle racjonalnego planu i dzięki zdobyczom nauki<sup>14</sup>. Utopie to projekty skrajne i powszechnie traktowane jako nierealistyczne, nawet przez swoich twórców. Wyr-

---

<sup>11</sup> Zwracają na to uwagę liczni autorzy klasyczni piszący o racji stanu w XVII wieku – zob. np. A. de Richelieu, *Le Roi, sa Maison et son conseil*, [w:] *idem*, Oeuvres, Paris 1933, s. 17; J. Bossuet, *Politique tirée de l'Écriture-Sainte*, Paris 1818, s. 142.

<sup>12</sup> E. Cassirer, *Mit państwa*, Warszawa 2006, s. 135–99.

<sup>13</sup> Zob. C. Schmitt, *Der Leviathan in der Staatslehre des Thomas Hobbes*, Stuttgart 1992, s. 25 i nast.

<sup>14</sup> T. Molnar, *L'Utopie. Eternelle Hérésie*, Paris 1973, s. 18; J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 42. Apogeum tych racjonalistycznych utopii stanowił saint-simonizm (A. Sikora, *Prorocy szczęśliwszych czasów*, Warszawa 1982, s. 15–34, 54–64).

żają jednak charakterystyczną dla nowożytności tęsknotę za lepszym światem, gdzie wszystko będzie centralnie i biurokratycznie zarządzane i nie będzie tam miejsca na irracjonalność, czyli obyczaj, tradycję, naturalny i spontaniczny rozwój społeczny.

Zracjonalizowane państwo potrzebuje ciągle coraz to bardziej racjonalistycznie myślących i działających obywateli. Nie mają to być tradycjonalisci przywiązani do obyczajów ojców i pradziadków, lecz jednostki zdolne do działania w rozumnym projekcie społecznym. Mają być wykorzeni z tego, co lokalne, wspólnotowe i tradycyjne, gdyż byty wykorzenione łatwiej podlegają obróbce planistów. Ludzie mają przestać być członkami lokalnych i stanowych społeczności, więc trzeba przemienić ich właśnie w ludzi – byty do siebie podobne pod względem cech intelektualnych i sposobu myślenia – aby planiści mogli z tych jednostek – cegiełek wznosić nowe i doskonalsze gmachy społeczne, rozbierać stare, przebudowywać gmachy częściowo już wzniesione – zupełnie jak w klockach „Lego”. Klocki muszą być jednakowe, aby łatwo je było wymieniać, aby dobrze do siebie przylegały. Właśnie dlatego myśl nowoczesna domaga się wprowadzenia przymusu szkolnego i stworzenia obligatoryjnej państwowej szkoły. Do szkoły takiej trafią dzieci z różnych grup społecznych i o różnych obyczajach. Wyjdą zaś z nich zuniformizowane jednostki, jednakowo myślące, gdzie każdy będzie równie dobrze nadawał się do realizowania celów nakazanych przez zwierzchników, jak każdy inny. Ideałem byłoby gdyby ci ludzie byli zupełnie jednakowi, bez materiału genetycznego i różnorodności zdolności wrodzonych, gdyż wtedy państwo mogłoby kształtować identycznych obywateli. To uniformizujące marzenie myśli liberalnej sygnalizuje idea nowonarodzonego umysłu jako „niezapisanej tablicy” sformułowana po raz pierwszy w XVI wieku przez Johna Locke’a<sup>15</sup>.

Projekty szkolnictwa i panscjentyzmu jako narzędzia racjonalizacji stosunków społecznych po raz pierwszy pojawiają się w myśli utopijnej, bez żadnych perspektyw na realizację<sup>16</sup>. To jednak nie odrodzeniowi marzyciele po raz pierwszy projekt ten wcielili w życie. Nie zrobił też tego luteranizm, który szkolnictwo państwowe (a konkretniej: miejskie) propagował, ale nie uczynił go obligatoryjnym, mimo wysiłków Filipa Melanchtona. Projekt tego ostatniego był nazbyt ambitny i jednostronny, gdyż niemiecki reformator chciał powszechną edukację oprzeć na trójjęzyczności, dając każdemu dziecku wszechstronne wykształcenie klasycz-

---

<sup>15</sup> J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. II, Warszawa 1955, s. 119.

<sup>16</sup> Np. T. More (Morus), *Utopia*, Lublin 1993, s. 67–69, 87; F. Bacon, *Nowa Atlantyda*, [w:] *idem, Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, Warszawa 1995, s. 70 i nast.

ne, wraz ze znajomością łaciny, greki i hebrajskiego<sup>17</sup>. Nawet w XXI wieku nie udało się wprowadzić szkół podstawowych, których absolwenci biegle posługiwaliby się trzema językami obcymi. Zresztą czy świat potrzebował milionowych mas filologów klasycznych? Jednak to niemieckie państewka luterzańskie jako pierwsze rozpoczęły wydatkować pieniądze publiczne na projekty edukacyjne o charakterze powszechnym. To tutaj narodziła się idea edukacji państwowej i obowiązkowej.

Paradoksalnie po raz pierwszy zwrócili uwagę na rolę standaryzacji szkolnictwa jezuita w swoim systemie edukacyjnym. W walce z reformacją i sceptycyzmem renesansu potrzebowali szybko wypuścić w życie społeczne rzesze dobrze wykształconych młodych ludzi, którzy poniosą światu idee Kościoła potrydenckiego. Edukacja miała być dlatego masowa i jednakowa dla wszystkich. Towarzystwo Jezusowe nie było przecież państwem, a więc nie mogło uciec się do formuły przymusu szkolnego. Jednak to jezuita, jako pierwsi, stworzyli model masowego i zestandaryzowanego szkolnictwa, gdzie wszystkie dzieci w całym chrześcijańskim świecie dostaną tę samą wiedzę, będą się uczyć z tych samych książek i wedle zestandaryzowanego programu nauczania<sup>18</sup>. Choć szkolnictwo jezuita nie było obowiązkowe i wymykało się kontroli nowożytnego państwa, jego idee wyraźnie sygnalizowały narastanie nowożytnych idei uniformizacji. Jezuita stanowili przecież rodzaj katolickiego skrzydła w kulturze renesansowej i nawet ich idea edukacyjna ma w sobie coś z koncepcji humanistycznych i erudycyjnych Erazma<sup>19</sup>.

Wyraźnie naszkicowana idea takiego centralnie zarządzanego i zuniformizowanego szkolnictwa pojawia się dopiero w oświeceniu. Projektowi temu przyświecają nieskrywane cele ideologiczne: stworzenie jednolitego i atradycyjnego narodu, wychowanie młodych pokoleń w duchu antyklerykalnym. Miałyby to być oświata obowiązkowa, jednolita, bezpłatna i świecka (antyklerykalna)<sup>20</sup>. Jednak dopiero wzmocnione przez centralizm i fiskalizm państwo liberalne po rewolucji francuskiej było zdolne zaprowadzić obowiązkową i (zwykle) zetatyzowaną szkołę, co stało się najpierw w Prusach (1825), potem w Szwecji (1842), Austrii (1869), Wielkiej Brytanii (1870, choć w praktyce nastąpiło to z pewnym

---

<sup>17</sup> G. Müller, *Philipp Melancthon zwischen Pädagogik und Theologie*, [w:] *idem, Zwischen Reformation und Gegenwart II. Vorträge und Aufsätze*, Hannover 1988, s. 99–108.

<sup>18</sup> Zob. np. O. Garstein, *Rome and the Counter-Reformation in Scandinavia. Jesuit educational Strategy 1553–1622*, Leiden 1992, s. 40–68; J.W. O'Malley, *Pierwsi jezuita*, Kraków 2007, s. 286–346; P.C. Hartmann, *Die Jesuiten*, München 2008, s. 35–38, 68–74.

<sup>19</sup> R. Garcia Vailloslada, *San Ignacio de Loyola y Erasmo de Rotterdam*, „Estudios Eclesiasticos”, 1942, Nr 16, s. 235–64; P. Cebollada, *Loyola y Erasmo: Aportaciones al estudio de la relación entre ambos*, „Manresa”, 1990, nr 62, s. 49–60. Zob. także na temat edukacji i nauczanych treści Konstytucje Towarzystwa Jezusowego, Kraków–Warszawa 2006, § 351, 359, 366–67, 372, 381, 446–51.

<sup>20</sup> P. Bała, *Konstytucyjne prawo...*, s. 38–45.

opóźnieniem), Francji (1882) i Stanach Zjednoczonych (1918, przy czym poszczególne stany wprowadzały już ten przymus wcześniej)<sup>21</sup>. Taki system obowiązuje także we współczesnej nam Polsce.

Przymusowa i zestandaryzowana szkoła zarządzana przez państwo nigdy nie była neutralna światopoglądowo. Wątpliwe zresztą, czy ktokolwiek z tych, którzy ją propagowali, poważnie przyjmował podobne slogany. Przeciwnie, przecież państwo nie po to bierze na swoje barki gigantyczne obciążenie finansowe i organizacyjne, aby wypuszczać ze szkół miliony absolwentów, których wizję świata kształtuje rodzina i otoczenie. Celem państwowej i obligatoryjnej szkoły zawsze było, jest i (zapewne) będzie wychowanie racjonalistycznie myślących i działających obywateli, którzy będą świadomie i podświadomie ulegać, myśleć i działać tak jak nakazuje oficjalna państwowa doktryna. Po raz pierwszy widać to przy okazji projektów szkolnych Wielkiej Rewolucji Francuskiej, która chciała wypuścić z państwowych szkół z internatami wzorcowych republikanów, którzy nie będą intelektualnie zdolni myśleć inaczej niż nakazuje im to oficjalna rewolucyjna ideologia<sup>22</sup>. Podobne projekty nie tylko planowano, ale i wcielono w życie w III Rzeszy oraz w Związku Radzieckim i krajach satelickich.

Nie oznacza to, że kraje demokratyczne i liberalne znacząco różniły się od krajów totalitarnych. Przeciwnie, w krajach tych zachodzi tylko ta różnica, iż wychowują one w obligatoryjnej i zetatywowanej szkole młodych obywateli w duchu wartości liberalnych, republikańskich i demokratycznych oraz nie posługują się tak prymitywnymi i gwałtownymi środkami indoktrynacji jak systemy totalitarne. Cele pozostają jednak te same: wychować obywatela popierającego aktualny reżim polityczny. Najbardziej znaczącym przykładem jest tu III Republika we Francji, gdzie laickiej i republikańskiej szkole wprost i otwarcie powierzono strategiczne zadanie wyniszczenia francuskiego katolicyzmu i monarchizmu, czyli sił identyfikowanych (zresztą słusznie) z *ancien régime* 'u. Oświata stała się polem walki także w antykatolickiej krucjacie Bismarckowskiego Kulturkampfu<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 36–38.

<sup>22</sup> Zob. rewolucyjne projekty szkolne: H. Grégoire, *Essai sur la régénération physique, morale et politique des juifs*, Metz 1789; C. Fauchet, *Essai sur une éducation nationale*, „Annales de la confédération universelle des amis de la vérité”, 1790, Nr 2; *Plan d'éducation nationale de Michel Lepelletier*, [w:] M. Robespierre, *Textes choisis*, t. II, Paris 1974, s. 157–98; M. Robespierre, *Plan d'éducation nationale de Michel Lepelletier*, B.m. i r.w. [1793]. Projekty te omawiam w pracach: *Nacjonalizm francuski 1880–1940. Geneza, przemiany i istota filozofii politycznej*, Warszawa 2007, s. 89–90; *Kościół w cieniu gilotyny. Katolicyzm francuski wobec Rewolucji (1789–1815)*, Warszawa 2009, s. 239–244, 285, 304.

<sup>23</sup> G. Kucharczyk, *Kielnią i cyrklem. Laicyzacja Francji w latach 1870–1914*, Warszawa 2006, s. 65–106; *idem*, *Kulturkampf. Walka Berlina z katolicyzmem (1846–1918)*, Warszawa 2009, s. 221–40.



Współczesna polska szkoła także realizuje określony model ideologiczny: jeśli ogłoszono wolność badań i wolność poszukiwań naukowych oraz zakaz edukowania dzieci i młodzieży w jakimkolwiek duchu religijnym i ideowym, to jest to faktyczny wyraz liberalnego relatywizmu, będącego oficjalną doktryną Rzeczypospolitej Polskiej po 1989 roku, gdzie nawet w Konstytucji mamy wpisaną zasadę „aksjologicznego pluralizmu”<sup>24</sup>. Szkoła bez określonego światopoglądu jest niczym innym jak tylko szkołą liberalną. Jej absolwenci wierzą w liberalną formułę relatywizmu aksjologicznego i zasadę, że problemy tego typu rozwiązują demokratyczne głosowania połączone z koniecznym nakazem respektowania opinii mniejszości.

Wspomniane liczne przykłady historyczne, a także codzienne współczesne polskie doświadczenie, pokazują, że nie istnieje szkoła neutralna światopoglądowo. Szkoła zawsze była, jest i pozostanie narzędziem kształtowania świadomości społecznej. Dlatego właśnie nowożytna władza tak chętnie interweniuje w sprawy edukacji, ustala jej minima programowe, listę nauczanych przedmiotów. Gwarantuje jej to możliwość narzucania młodym pokoleniom doktryny, którą sama nie tylko wyznaje, ale która także stanowi uprawomocnienie samego jej istnienia (legitymizacja). Państwo stara się stworzyć zideologizowaną szkołę, gdyż gwarantuje sobie w ten sposób reprodukcję lojalnych obywateli, którzy wierzą w panujący ustrój. Jeśli nawet tenże nie podoba się obywatelom, to celem jest doprowadzenie do sytuacji, gdy obywatele ci będą mieć zastrzeżenia do konkretnych rządzących nimi ludzi czy stronnictw, ale nie do ustroju jako takiego. Zetatywowana szkoła ma za zadanie wytworzyć przekonanie o bezalternatywności panującego ustroju. Tak było w absolutyzmie oświeconym, systemach totalitarnych, tak też jest i dziś, gdy szkoły dostały zadanie reprodukcji małych liberalnych demokratów, którzy – jako dorośli obywatele – mogą podnieść sprzeciw wobec konkretnej partii rządzącej, ale nie wobec zasady liberalnej demokracji jako takiej.

Skoro zadaniem zetatywowanego szkolnictwa jest reprodukcja lojalistów, to siłą rzeczy narzuca się tu zasada przymusu szkolnego – władza nie może dopuścić do sytuacji wzrastania niezależnej od niej a pokaznej grupy ludzi, którym nie zostanie wpojona oficjalnie panująca doktryna. Pod pretekstem walki z analfabetyzmem czy ciemnotą wprowadzono więc przymus szkolny. W rzeczywistości kryje się za nim obawa przed pojawieniem się grupy ludzkiej zdolnej do niezależnego myślenia, do odczytywania rzeczywistości politycznej, społecznej i kulturowej w spo-

---

<sup>24</sup> P. Winczorek, *Axiological foundations of the polish Constitution*, [w:] M. Wyrzykowski (red.), *Constitutional Essays*, Warsaw 1999, s. 68.

sób nie zakodowany przez panujący system polityczno-ideologiczny. Jak ujął to trafnie Robespierre ponad 200 lat temu, celem państwowej, obywatelskiej i bezpłatnej szkoły jest „formować ludzi, obywateli, republikańców”<sup>25</sup>.

## **Kiedy edukacja winna być obywatelska?**

Prawo (uprawnienie) do nauki jest jedną z wolności, jaką cieszą się obywatele danego państwa. Obowiązek nauki nie jest wolnością, lecz powinnością małoletniego obywatela, taką samą jak dla jego pełnoletnich rodziców są np. daniny publiczne (podatki). Zakres uprawnień i powinności – jak wskazuje filozofia polityczna – nigdy nie ma charakteru zupełnie przypadkowego, gdyż dotyczy relacji pomiędzy jednostką a państwem. Te zaś są zwykle logicznym rezultatem pewnych założeń wywiezionych z filozofii politycznej, a dotyczących natury człowieka (antropologia polityczna).

Dwie przeciwstawne sobie (modelowe) antropologie polityczne to:

1. Antropologia optymistyczna zakładająca, że człowiek z natury rzeczy jest istotą dobrą, zwykle wybierającą słuszenie pomiędzy tym, co dobre, a tym, co złe. Człowiek w sposób naturalny ma inklinacje do wyboru dobra, ponieważ jest istotą racjonalną. W związku z tym celem państwa jest zapewnienie mu prawa do jak najszerszego pola wyboru, gdyż ludzie wybierają to, co rozumne, słusze i sprawiedliwe. Przy takiej koncepcji antropologicznej państwo powinno położyć nacisk na możliwość korzystania z możliwie szerokiego katalogu uprawnień, mieć charakter demokratyczny i wolnościowy, gdyż władza nie musi korygować ludzkich myśli i zachowań.

2. Antropologia pesymistyczna zakładająca, że człowiek z natury nie wybiera tego, co sprawiedliwe, lecz to, co przynosi mu natychmiastową i egoistycznie pojętą korzyść. Podejmując decyzje, ludzie kierują się impulsami i namiętnościami, chęcią natychmiastowego zaspokojenia swoich potrzeb, bez liczenia się z innymi, nie wahając się realizować swoich potrzeb kosztem innych. W tej sytuacji państwo musi poddać jednostki ścisłej i rygorystycznej kontroli, aby społeczeństwo nie przekształciło się w stan permanentnej wojny wszystkich ze wszystkimi. Państwo musi obywatela nie tylko ograniczać, ale także kontrolować go i wychowywać w celu eliminacji złych cech charakteryzujących naturę ludzką.

Wspomnianym dwóm antropologiom politycznym odpowiadają dwa typy państwa: antropologii optymistycznej – państwo liberalne, nastawione na gwarantowanie jak najszerszych uprawnień obywatelskich;

---

<sup>25</sup> M. Robespierre: *Plan d'éducation...*, s. 7.

antropologii pesymistycznej – państwo nieliberalne i autorytarne, gdzie państwo nadzoruje i wychowuje swoich obywateli.

Logicznie, jeśli uznamy, że nauka jest uprawnieniem, wolnością obywatelską, to odpowiada to modelowi państwa liberalnego opartego na optymistycznej antropologii politycznej. Jeśli zaś uznajemy, że nauka jest powinnością (obowiązkiem), to odpowiada to znakomicie wizji państwa autorytarne i antyliberalnego. Nie jest przypadkiem, że Marcin Luter był pomysłodawcą, a luterzańskie państwa realizatorami, przymusowej i państwowej edukacji. Pesymistyczna antropologia Lutra doprowadziła go przecież do prawdziwej apoteozy państwa jako „bicza Bożego” i do negacji jakichkolwiek praw obywatelskich. Wielu badaczy uważa niemieckiego reformatora za destruktora tradycyjnego feudalnego porządku, aby na jego gruzach wybudować despotyczne państwo o cechach przedtotalitarnych<sup>26</sup>.

Przy takich założeniach antropologicznych przymusowa i zetatyzowana edukacja jest konieczna. Celem państwa jest wyeliminowanie złych i naturalnych cech natury ludzkiej i zmuszenie jednostki do posłuszeństwa władzy i prawu. Dlatego też systemy totalitarne tak wielki nacisk kładły na masową edukację – jej zadaniem było stworzenie nowego człowieka, którego pierwotne złe cechy zostaną wyeliminowane w procesie edukacji i socjalizacji. Te jednostki, które nie zostaną wewnętrznie przeformatowane w procesie edukacyjnym, zostaną wyeliminowane z życia dorosłego przy pomocy bardziej drastycznych metod. Indoktrynacja w dzieciństwie miała zmniejszyć liczbę przyszłych ofiar obozów koncentracyjnych i gułagów. Przymus szkolny ma na celu redukcję liczby potencjalnych opozycjonistów w życiu dorosłym, bowiem państwo ma możliwość poprawić naturę ludzką za pomocą szkolnej indoktrynacji. Człowiek jest do gruntu zły, jednak możliwy do poprawienia przez wieloletni etatystyczny trening w państwowej szkole. Zauważmy, że przymusu szkolnego nie ma jednak w systemie Thomasa Hobbesa, którego kojarzymy z pesymistyczną antropologią. To dosyć proste do wyjaśnienia: angielski filozof uważa, że człowiek jest tak zły z natury, że nic nie jest w stanie poskromić jego „apetytów”<sup>27</sup>. W tej sytuacji edukacja nie ma już sensu i lepiej przeznaczyć pieniądze nie na szkoły, ale od razu na środki bezpośredniej prewencji.

Możemy więc wysnuć wniosek, że przymus szkolny odpowiada pesymistycznej antropologii politycznej, ale pod warunkiem że istnieje

---

<sup>26</sup> P. Mesnard, *L'Essor de la Philosophie...*, s. 183 i nast.; B. Lohse, *Martin Luther. Eine Einführung in sein Leben und sein Werk*, München 1981, s. 190n.

<sup>27</sup> T. Hobbes, *Lewiatan*, Warszawa 1954, s. 42 i nast.

wiara w to, że edukacja jest zdolna człowieka odmienić, czyniąc go innym, lepszym.

Żyjemy dziś w państwie liberalnym, gdzie wielki nacisk położony został na uprawnienia. Przyznano nam liczne uprawnienia o charakterze naturalnym: rzekomo niezbywalne prawa człowieka, liczne wolności obywatelskie, uprawnienie do wyboru władz (demokracja). Choć we współczesnym świecie właściwie zanikła filozoficzna dyskusja o antropologii politycznej, to nie ma wątpliwości, że liberalna demokracja oparta jest na optymistycznej antropologii politycznej. Założenie to przyjmowane jest domyślnie<sup>28</sup>.

Z optymistycznej antropologii wynika liberalna wizja państwa, gdzie nacisk położony jest na naturalne uprawnienia obywatela. Logicznie patrząc, prawo do edukacji winno być tu pojmowane nie jako obowiązek, lecz jako jedno z licznych uprawnień, obok praw politycznych, wolności poruszania, swobodnego wyznawania poglądów czy religii. Przymus szkolny stanowi jaskrawe naruszenie liberalnych uprawnień jednostek do szukania szczęścia wedle własnego wyobrażenia. Nie jest przypadkiem, że przeciwko przymusowi szkolnemu występują libertarianie, czyli liberałowie najbardziej logiczni i konsekwentni<sup>29</sup>.

Dlaczego więc, skoro uprawnienie do uczenia się jest podstawą liberalnej wizji państwa, żyjemy w świecie, gdzie przymus szkolny jest właściwie teorematem, czyli twierdzeniem tak oczywistym, że nikt nie sili się na jego uzasadnienie, uznając ten dogmat jako nie budzący kontrowersji?

## **Źródła filozoficzne przymusu szkolnego w liberalnej demokracji**

Uzasadnienie przymusu szkolnego przez liberałów i demokratów jest stosunkowo proste i wynika ze skrajnie indywidualistycznej (co jest paradoksalne) wizji społeczeństwa. W okresie III Republiki we Francji, gdy państwowa edukacja służyła jawnie walce z katolicyzmem, uzasadniano to następująco: każdy człowiek ma prawo wybrać taki model życia, jaki mu odpowiada. Jeśli więc chce, to może być katolikiem, a nawet imbecylem i analfabetą. Każdy człowiek ma jednak prawo, aby wyboru tego dokonać świadomie, czyli dopiero po osiągnięciu pełnoletniości. Rodzice nie mają prawa podjąć tej decyzji za dziecko, nie posyłając go do szkoły. Państwo jest więc zobowiązane zmusić dzieci do uczęszczania do szkoły,

---

<sup>28</sup> P. Bała, A. Wielomski, *Prawa człowieka i ich krytyka. Przyczynek do studiów o ideologii czasów ponowoczesnych*, Warszawa 2008, s. 121–122.

<sup>29</sup> P. Bała, *Konstytucyjne prawo...*, s. 398–414.

gdyż niepełnoletni nie mają zdolności umysłowych umożliwiających im podjęcie świadomej decyzji. Niepełnoletni nie może decydować o sobie. Państwo musi więc zdecydować za nich i za ich n i e o d p o w i e d z i a l n y c h rodziców<sup>30</sup>.

Dosyć rzadko zdarza się, aby na gruncie myśli liberalnej dostrzegano, że obligatoryjna państwowa szkoła, mająca na celu wychowanie obywatela w wartościach i wedle modelu uznanego przez państwo, była naruszeniem zasady liberalnej wolności jednostki. W całej historii antyklerykalnej III Republiki – jeśli chodzi o upaństwowienie szkolnictwa to przykład wręcz modelowy – pośród liberałów jeden jedyny Georges Clemenceau zwrócił parokrotnie uwagę na tę wewnętrzną sprzeczność<sup>31</sup>. Głosząc wolność oraz indywidualizm, w praktyce liberalizm wyznaje wyższość państwa nad prawem rodziców do decydowania o wychowaniu i edukacji swoich dzieci. Cała tradycja liberalna zgodnym chórem powtarza za Dantonem, że „dzieci należą najpierw do Republiki, a dopiero potem do rodziców” i dlatego „w szkole republikańskiej dziecko musi wyssać mleko republikańskie”<sup>32</sup>.

W tym znanym powiedzeniu Dantona wyrażona jest istota rzeczy: państwo ma prawo podjąć za rodziców decyzję o edukacji ich dzieci, ponieważ państwo jest dla dzieci pierwsze i ważniejsze niż rodzice. Państwo jest więc uprawnione do podjęcia zamachu na władzę rodzicielską, zmuszając dzieci do przymusowego uczęszczania do szkoły, gdzie będą wychowywane (indoktrynowane) na podstawie zatwierdzonych przez nie programów nauczania. W ten sposób władza narzuca swoje ideologiczne panowanie w sposób bezpośredni (obligatoryjna szkoła państwowa) lub pośredni (programy nauczania i ministerialne kontrole w szkołach niepublicznych – o ile ich funkcjonowanie jest dozwolone).

Analiza liberalnej filozofii politycznej łatwo pozwala znaleźć źródło tego despotycznego poglądu, który stanowi – paradoksalnie – źródło myśli liberalnej. To idea umowy społecznej. Kontraktualna teoria powstania państwa jest tak samo charakterystyczna dla liberalizmu, jak droga naturalna dla filozofii klasycznej. Koncepcja ta zakłada, że pierwotnymi bytami były tylko jednostki (stan natury), które nie żyły we wspólnotach takich jak rodzina czy wieś. Te swobodnie krążące jednostki-atomy zebrały się któregoś dnia na symbolicznej polanie pośrodku lasu i mocą jednorazowej decyzji powołały do życia państwo. Istnieją więc tylko jednostka i państwa. Wszystkie pozostałe byty społeczne –

---

<sup>30</sup> Zob. np. L. Gambetta, *Discours et plaidoyers choisis*, Paris 1909, s. 292, 299–303.

<sup>31</sup> G. Clemenceau, *L'Eglise, la République et la liberté*, b.m.w. 1903, s. 9 i nast.; *idem*, *Discours pour la liberté*, Paris 1995, s. 6 i nast., 31 i nast.

<sup>32</sup> G.–J. Danton, *La Patrie en danger*. *Discours*, b.m. i r.w. [1792 lub 1793], s. 17, 18.

rodziny, wsie, parafie, wspólnoty zawodowe – powstały dopiero później na podstawie prawa stanowionego, czyli dzięki koncesji, woli państwa wyrażającego wolę ogółu tworzących je jednostek. Najpierw są jednostki, potem państwo, a dopiero na końcu wszystkie struktury społeczne, które istnieją na podstawie państwowej koncesji<sup>33</sup>.

Z tej liberalnej koncepcji wynika, że – w odróżnieniu od klasycznej filozofii politycznej – rodzina nie poprzedza tu państwa, lecz jest jego pochodną i funkcjonuje na podstawie ustaw stanowionych przez władzę publiczną. Dlatego też państwo ma uprawnienie, aby ingerować w jej prawa i nie pytając się jej o zdanie, o ile tylko będzie to czynić na podstawie uchwalonych w nakazanym trybie ustaw i wydanych rozporządzeń (państwo prawa)<sup>34</sup>. Z wniosku tego wynika, że przymus szkolny nie jest jedynym elementem wzrastającego etatyizmu, lecz jednym z przejawów tego rozrostu państwa, w którym nowożytni hegliści widzą element racjonalny, racjonalizujący rzeczywistość społeczną.

Przymus szkolny jawi się jako jeden z licznych zamachów, które nowożytne państwo podjęło przeciwko instytucji rodziny. Obok tego przymusu możemy tu wymienić liczne przykłady etatyzacji rodziny: śluby i rozwody cywilne, ingerencję państwa za pomocą fiskalizmu i opieki społecznej, regulacji prawa spadkowego, czy – budzące tak wielkie kontrowersje – prawo urzędników państwowych do tymczasowego odbierania, na mocy decyzji administracyjnych, rodzicom prawo do opieki nad własnymi dziećmi za przysłowiowego klapsa<sup>35</sup>. Sprzeciwu wobec obowiązku szkolnego nie należy więc traktować jako nawoływania do utrzymywania znaczącej części społeczeństwa w stanie analfabetyzmu. Przeciwnie, należy w tym widzieć jeden z aktów walki z etatyzacją życia społecznego, która charakteryzuje współczesne zachodnie społeczeństwa. To walka, której celem jest odzyskanie prymatu praw rodzin i innych ciał pośredniczących nad prawem państwowym.

---

<sup>33</sup> Zob. np. P. Kelly, *Liberalizm*, Warszawa 2007, s. 52 i nast.; Z. Rau, *Umowa społeczna w doktrynie Johna Locke'a*, [w:] Z. Rau, M. Chmieliński (red.), *Umowa społeczna i jej krytycy w myśli politycznej i prawnej*, Warszawa 2010, s. 136 i nast.; D. Pietrzyk-Reeves, *Republikańska koncepcja umowy społecznej Jana Jakuba Rousseau*, [w:] *ibidem*, s. 152 i nast.

<sup>34</sup> R. Gamba Ciudad, *Tradición o mimetismo*, Madrid 1976, s. 36–37; M. Ayuso Torres, *El Agora y la Piramide. Una visión problemática de la Constitución española*, Madrid 2000, s. 59 i nast.

<sup>35</sup> Zob. najnowszą nowelizację art. 96 Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego.

## SUMMARY

Already in the first words Adam Wielomski notes that the problems involved in professional education, primarily educators, both in a floodplain of practical and theoretical. I have no doubt that they have on this subject a lot to say, because it specializes in issues related to how to teach and educate. Writing the text to speak, from outside the scientific discipline focused on the problem, which actually pedagogy in principle does not hold up, although this is its foundation. He is an interesting problem of political philosophy: is necessary to teach them all? Educational or coercion is needed, it took and purposeful? Who really is? Above all he is interested in whether the compulsion to learn the result solely of concern for future generations, or have their own philosophical and political sources?





---

## Stołość i zmienność w wychowaniu dziecka

---

**Krystyna Chałas**

Katolicki Uniwersytet Lubelski  
im. Jana Pawła II

Punktem zaprezentowanych w niniejszym opracowaniu analiz jest teza mówiąca, że wychowanie integruje wiedzę o człowieku i wiedzę o wartościach.

Pierwsze i stałe pytanie dotyczy koncepcji człowieka – kim jest człowiek? Przyjęta podstawa antropologiczna człowieka warunkuje cele wychowania, treści, preferowaną i urzeczywistnianą hierarchię wartości. Jest to pierwszy punkt stały, punkt wyjścia w procesie wychowawczym. Bez tego stałego punktu proces wychowawczy doznaje swego rodzaju zawirowań, zmienności bez uzasadnień, staje się mglisty, mało czytelny.

Należy przy tym podkreślić, że człowiek jako fakt podlega różnym interpretacjom, które można podzielić na dwie grupy:

- jako twór naturalny – najdoskonalsze stadium ewolucji przyrody;
- ujęcie eksponujące podmiotowość i duchowość człowieka, a zwłaszcza świadomość, rozumność, zdolność do transcendencji<sup>1</sup>.

Marian Nowak zwraca uwagę, że według M. A. Krąpca obydwie stanowiska są istotne i znajdują potwierdzenie w personalistycznym ujęciu człowieka jako osoby. Człowieka można bowiem rozpatrywać jako egzemplarz biologiczny w jego rozwoju, uwarunkowaniach środowiskowych, przejawach działania, jak również z perspektywy jego rozwoju duchowego<sup>2</sup>.

Najkrócej osobę można określić jako jedność cielesno-duchową oraz relacyjną – będącą w relacjach z samym sobą, drugim człowiekiem, Bogiem; kształtującą się poprzez akty poznania intelektualnego, wolności i miłości<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 300.

<sup>2</sup> *Za ibidem.*

<sup>3</sup> *Za ibidem.*

Nie może być traktowana jako środek do celu. Ujęcie takie wyklucza norma personalistyczna<sup>4</sup> mówiąca, że „osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość”<sup>5</sup>.

Osoba rozwija się dzięki integracji sfery somatycznej, psychicznej, społecznej, kulturalnej, religijnej. Charakteryzuje ją godność, wolność, otwartość rozumu na nieskończoność i pragnienie Absolutu; na wiarę i moralną dobroć czynu.

Przyjęcie personalistycznej koncepcji człowieka wyznacza kolejne stałe punkty w procesie wychowania. Są nimi:

- norma personalistyczna,
- spektrum wartości wpisujących się w fenomen osoby: godność, wolność, odpowiedzialność, wartości poznawcze – logos, wartości moralne, wartości religijne.

Norma personalistyczna wyznacza stałą strategię i zasadę wychowania. Jest nią miłość wychowawcza, określana jako „pełne uznanie wartości i godności osoby”<sup>6</sup>. Miłość wychowawcza staje się mocnym fundamentem, nienaruszalną podstawą, na której budowany jest proces wychowawczo-dydaktyczny.

Powracając do koncepcji osoby ludzkiej, należy podkreślić jej integralny charakter. Rozwija się ona na bazie integracji sfery somatycznej, psychicznej, społecznej, kulturalnej, religijnej. Stąd wyrasta stały, niezmienny cel kształcenia, którym jest integralny rozwój osoby.

Przesz integralny rozwój osoby dziecka należy rozumieć „całościowy, zewnętrzny i wewnętrzny rozwój człowieka i przystosowanie do życia według przyjętego wzoru”<sup>7</sup>, prowadzącego do pełni człowieczeństwa.

Według pedagogiki chrześcijańskiej osiągnana jest ona ostatecznie w Bogu przez Jezusa Chrystusa, który staje się stałym wzorem osobowym, punktem odniesienia naszych myśli, pragnień, czynów. Należy podkreślić, że wskaźnikiem tak rozumianego rozwoju jest spójność myśli, słowa i czynu zakotwiczona w dobru osobistym, integralnie związanym z dobrem wspólnym.

Integralny rozwój osoby dziecka wyznacza stałą hierarchię wartości (hierarchię obiektywną), której *constans* warunkuje pionowa linia rozwoju: od sfery somatycznej poprzez psychiczną, społeczną, kulturową do światopoglądowej.

---

<sup>4</sup> Zob. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 33.

<sup>5</sup> Jan Paweł II, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 27–39, 42.

<sup>6</sup> M. Nowak, *Podstawy...*, *op. cit.*, s. 320.

<sup>7</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie*, *op. cit.*, s. 13.

Jednym z czynników dynamizujących rozwój poszczególnych sfer jest urzeczywistnianie określonych grup (kategorii) wartości w sposób naturalny zintegrowanych z poszczególnymi sferami. I tak z warstwą biologiczną związane są wartości witalne, techniczne, hedonistyczne; z warstwą psychiczną wartości poznawcze – wiedza, nauka, mądrość, odkrywczość, twórczość, zaangażowanie<sup>8</sup>; z warstwą socjologiczną wartości życia codziennego i wartości społeczne. Do pierwszych zalicza się wartości rodziny, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerowość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje.

Do wartości społecznych, szczególnie podstawowych należą: ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, demokracja, solidarność<sup>9</sup>.

Warstwa kulturologiczna (kulturotwórcza) wyraża się w urzeczywistnianiu wartości zawartych w wytworach kultury wyższej: sztuce, poezji, muzyce, plastyce.

Warstwa światopoglądowa kształtuje się jako ostatnia. W nią wpisane są wartości ostateczne, absolutne. Przyjmując personalistyczną koncepcję osoby, do tych wartości należy zaliczyć wartości religijne: religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość.

W kontekście integracji rozwoju poszczególnych warstw życia i funkcjonowania człowieka z wartościami wyłania się istota wychowania i wbudowane w nią zadanie wychowawcze. Wychowanie będzie się sprowadzać do wspomagania dzieci i młodzieży do urzeczywistniania własnej, lecz właściwej hierarchii wartości. Pod pojęciem właściwej hierarchii wartości kryje się hierarchia budowana na obiektywnej hierarchii, która prowadzi do integralnego rozwoju, pełni człowieczeństwa.

Ale w tak rozumianym wychowaniu bytuje zmienność. Obejmuje ona sferę dydaktyczną wyrażającą się w poszukiwaniu efektywnych metod i form wychowania, dynamizowaniu oddziaływań wychowawczych, kreowaniu sytuacji wychowawczych. U podstaw tej zmienności budowanej na trwałej podstawie antropologicznej osoby ludzkiej oraz trwałej podstawie aksjologicznej towarzyszy twórczość pedagogiczna i dynamika

---

<sup>8</sup> Zob. K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 130.

<sup>9</sup> Zob. *Słownik Katolickiej Nauki Społecznej*, W. Piwowarski (red.), Warszawa 1993 s. 188.

rozwoju oraz integracji poszczególnych sfer życia i funkcjonowania człowieka oraz dynamika urzeczywistniania wartości.

Stalość i zmienność w wychowaniu są ze sobą związane. Stalość to podstawa antropologiczna człowieka: podstawa aksjologiczna wyznaczana przez naturalny rozwój człowiek; cel wychowania – urzeczywistnianie przez dzieci własnej i właściwej hierarchii wartości

Zmienność to twórczość pedagogiczna w realizacji celu, osiągnięcia wychowawcze – poziom urzeczywistniania wartości.

## **SUMMARY**

To bring up a child it is necessary to take into consideration aspects that are constant and basic in the process of upbringing. But it is also essential to pay attention to changeable aspects that make the process of upbringing more dynamic and adjusted to a child's development and upbringing needs.

The constant point is the anthropological basis of a man which conditions upbringing aims, contents and preferred system of values. What is changeable is pedagogical creativity, dynamism of development and integrating particular spheres of life and functioning of a man.

---

## Amplitudy rozwojowe – kaprys czy potrzeba natury?

---

**Jan Szafraniec**

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego  
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

W rozwoju psychicznym spotykamy okresowe zjawisko zwane amplitudą rozwojową. Amplituda w fizycznym rozumieniu jest procesem polegającym na maksymalnym wychyleniu się ciała drgającego bądź wahadła z położenia równowagi w stan „wzburzenia”. Dotychczasowy stan zostaje zakłócony „wychyleniem się”, destabilizacją *status quo*, wprawieniem w ruch czegoś statycznego, zakłóceniem czegoś, co było już utrwalone.

W życiu człowieka obserwujemy podobne „wychylenia”, przy czym większość z nich ma charakter sytuacyjny i jest uwarunkowana relacjami człowieka z jego otoczeniem. Wychylenia te mają różne przyczyny, częstotliwość i nasilenie. Jednakże oprócz wychyleń spowodowanych przyczynami natury zewnętrznej (wychyleń sytuacyjnych) pojawiają się w życiu każdego z nas amplitudy, których przyczyną są czynniki natury wewnętrznej, fizjologicznej. Wychylenia te wytrącają ze stanu równowagi dotychczasowe *status quo*, wprowadzają organizm w stan „drgania”, by w konsekwencji doprowadzić do przeżywania odmiennego od dotychczasowego stanu. Zaliczam do nich: amplitudę fizjologicznej przekory, amplitudę fizjologicznej adolescencji i amplitudę fizjologicznego *climacterium*.

### Amplituda fizjologicznej przekory

Przykładem „wychylenia” jest fizjologiczny okres przekory będący mniej bądź bardziej burzliwym doświadczeniem każdego człowieka w okresie rozwojowym między trzecim a piątym rokiem życia. Dziecko związane dotychczas z matką poprzez *dual-union*, dwuosobową jednię, zaczyna nagle spozstrzegać własną odrębność i podejmuje próby posługiwania się własnym „ja”.

W tym właśnie czasie zostaje zakłócona stabilizacja typu „my” poprzez wychylenie się psychicznego potencjometru w kierunku „ja”. Dotychczasowy „matecznik” dający poczucie bezpieczeństwa już nie wystarcza. Zostaje uruchomiona nowa potrzeba warunkująca dalszy rozwój, a jest nią potrzeba bycia niezależnym, gdyż tylko ona daje gwarancję rozwoju i autonomii. To wyjście z „raju”, jest bolesne, obfituje bowiem w różnego rodzaju ambivalentencje: „od” i „do”, ambiwalencje: typu „lubię cię” i „nie lubię cię”, ambivalentencje polegające na sprzeczności wypowiedzianych sądów.

Zakosztowany tym sposobem smak wolności pociąga w nieznaną, ale pamięć błędnego poczucia bezpieczeństwa zatrzymuje w dotychczasowym środowisku. Bez przesady można powiedzieć, że okres fizjologicznej przekory jest jednym, jeśli nie jedynym w życiu człowieka epizodem ostrego konfliktu dziecka z rodzicem. Rodzica frustruje utrata panowania nad dzieckiem, dziecko frustruje dotychczasowe uzależnienie od rodzica, od którego ucieczka skutkuje utratą dotychczasowego poczucia bezpieczeństwa. Dramat rozgrywa się na ulicy, w domu, przy witrynie sklepowej, przed posiłkiem i po posiłku, na placu zabaw. Dwie osoby podążające dotychczas w jednym kierunku nagle rozchodzą się, prezentując względem siebie odmienne zainteresowania i dążenia.

Ten właśnie fizjologiczny okres przekory jest jedynym okresem w życiu człowieka, w którym spada na ciało dziecka niezliczona ilość „dyscyplinujących klapsów”, a po policzkach spływa potok łez. Rodzice, nie znając fizjologicznych prawidłowości tego okresu, za wszelką cenę chcą wychowywać dziecko, uciekając się, ku własnej rozpacz, do kar cielesnych.

Media dostarczają nam dramatycznych przykładów maltretowanych dzieci. Przedstawione sytuacje nierzadko kończą się kalectwem bądź śmiercią dziecka i umieszczeniem rodzica w zakładzie karnym. Konkubenci (bo oni zwykle przeważają w kronikach sądowych) na okazywaną przez dziecko twórczą „przekorę” reagują agresją. Każda próba zdemonstrowania przez dziecko własnego „ja” kończy się fizyczną sankcją ze strony rodzica czy opiekuna.

Dziecko nie czuje się więc ani bezpieczne, ani niezależne. Ten „rozwojowy dramat” poprzedza bardziej lub mniej udolne wejście na inny poziom rozwojowy bądź też jego uwstecznienie.

Ten plik bolesnych doświadczeń nie pozostaje bez wpływu na dalszy rozwój, który może mieć charakter progresywny, bądź też zaistnieć jako fiksacja i regres. Dziecko w tym właśnie czasie odnajduje wiele okazji które skutkują pozytywnymi, bądź negatywnymi doświadczeniami. Pojawia się owo *acha feeling*, cudowna dziecięca ciekawość w odkrywaniu

świata, poprzez zadawanie wielu pytań i wkraczania na zakazany przez rodziców teren. Każde przekroczenie granicy spotyka się z reprimendą, zakazem, grożeniem palcem, a jeśli to nie pomaga – klapssem. Mimo zakazów przekorna ciekawość popycha do odkrywania nieznanych terenów.

W tym czasie w dziecięcej psychice ma miejsce konflikt między rodzącą się, czy zrodzoną potrzebą bycia niezależnym i utrwaloną poprzez ścisły związek z rodzicem potrzebą bycia bezpiecznym. Realizacja potrzeby bycia wolnym gratyfikuje nowymi doświadczeniami i przeżyciami, co stwarza pożywny grunt do kształtowania siebie na odmiennym od dotychczasowego poziomie. Przeżycia te mogą być niekiedy bolesne, ale doświadczenia z nimi związane skutkują nieprzeżywanymi dotychczas ubogającymi doświadczeniami. Przekraczanie przez dziecko wytyczonych przez granic frustruje rodziców stawiając ich przed dramatycznym wyborem: czy wzmacniać u dziecka rodzącą się potrzebę niezależności i bycia wolnym, czy też zachować dotychczasowy matecznik i poczucie bezpieczeństwa? Realizacja pierwszej alternatywy skutkuje rozwojowym progresem, realizacja drugiej grozi regresem.

Żeby bliżej zapoznać się z psychologicznymi uwarunkowaniami tego okresu, powołamy się na Murraya, twórcę personologii, który wyróżnił: potrzeby proaktywne (*proactive needs*) i potrzeby reaktywne (*reactive needs*). „Potrzeba proaktywna jest w głównej mierze zdeterminowana wewnętrznie, jest potrzebą, która «uruchamia się samorzutnie», pod wpływem czegoś, co istnieje w danej osobie, a nie w środowisku. Natomiast potrzeby reaktywne są wzbudzone w odpowiedzi na pewne zdarzenia zewnętrzne”<sup>1</sup>.

Okres fizjologicznej przekory jest wyrazem *proactive needs*, potrzeby uwarunkowanej środowiskiem wewnętrznym, potrzeby będącej wynikiem postępującego procesu rozwoju psychicznego. Innymi słowy, okres ten przynosi nową jakość rozwojową, a jest nią nazwana przez Coveya proaktywność (*proactivity*)<sup>2</sup>. Czymże więc ona jest?

Proaktywność w okresie fizjologicznej przekory jest rodzącą się próbą zademonstrowania własnego „Ja” w myśleniu, zachowaniu i decyzyjnym postępowaniu. Jest próbą oderwania się od matecznika i zakosztowania uroków co prawda nie dojrzałych jeszcze, ale już własnych decyzji. To demonstracja „nie” dziecka na „tak” rodziców.

Dziecko, jak już powiedzieliśmy, związane dotychczas z matką (rodzicem) na zasadzie „dwuosobowej jedni” (*dual-union*), zaczyna nagle

---

<sup>1</sup> H. A. Murray, *Explorations inpersonality*. New York, 1938. Zob. także: *Personologia Murraya*, [w:] H. S. Calvin, G. Lindzey, J. B. Campbell, *Teorie osobowości*, Warszawa 1998, s. 195–228.

<sup>2</sup> S. Covey, *Siedem zasad skutecznego działania*, Warszawa 2003.

spozstrzegać własną odrębność i czyni pierwsze próby posługiwania się własnym „ja” (dziecięca proaktywność). W tym też czasie zostaje zakłócona stabilizacja typu „my” na rzecz budzącego się „ja”. Dotychczasowy „matecznik” już nie wystarcza. Zostaje bowiem uruchomiona nowa potrzeba warunkująca dalszy rozwój, a jest nią *p o t r z e b a b y c i a n i e z a l e ż n y m*, gdyż tylko ona daje gwarancję autentycznego rozwoju i rzeczywistej autonomii<sup>3</sup>.

To wyjście z „raju” jest bolesne, obfituje bowiem w różnego rodzaju sprzeczne tendencje. Zakosztowany smak wolności pociąga w nieznaną, ale pamięć błogiego poczucia bezpieczeństwa zatrzymuje przy rodzicu. Jak nie trudno zauważyć, „proaktywne ja” rodzi się we łzach, bólu i frustracji i często w takiej atmosferze poddaje się agonii, zamiera, bądź pozostaje w latencji, letargu. I dlatego okres ten wymaga łagodnego zejścia z kursu wyznaczonego przez rodziców i wzięcia pod uwagę wskazań dziecięcego azymutu. Do tego potrzebna jest cierpliwość, spokojna perswazja, wreszcie pozwolenie wejścia na zakazany teren opatrzony jednakże baczną obserwacją rodziców.

Rodzicom należy przy tym uświadomić, że okres dziecięcej przekory (budzenia się proaktywnego „ja”) nie tyle jest wynikiem „złego” charakteru, uporu, świadomego nieposłuszeństwa czy złej woli, ile rezultatem fizjologicznego rozwoju, aktywizacji dziecięcego „ja”, które chce być znaczące we wzajemnych układach, które nie chce funkcjonować na obrzeżach. Rodzice, nie znając fizjologicznych prawidłowości tego okresu, za wszelką cenę chcą wychować dziecko zgodnie z własnym „paradygmatem”. Ten splot bolesnych doświadczeń nie pozostaje bez wpływu na dalszy rozwój dziecka, który może i zazwyczaj skutkuje zastojem, czego przykładem jest wykluczanie się tzw. „ja reaktywnego”, opozycyjnego w stosunku do „ja proaktywnego”.

Okres fizjologicznej przekory stawia zatem rodziców przed dramatycznym wyborem między wzmocnieniem u dziecka prorozwojowej postawy niezależności, a zachowaniem dotychczasowego matecznika. Realizacja pierwszej alternatywy skutkuje rozwojem, realizacja drugiej grozi zastojem.

Niestety, także i my dorośli mimo bogatego niekiedy doświadczenia życiowego nie jesteśmy w stanie uwolnić się od dylematu: bycia bezpiecznym (reaktywność), które daje grupa, ale pozbawia niezależności, czy też stawać się niezależnym (proaktywność), które pociąga za sobą

---

<sup>3</sup> J. Szafranec, *Niezasadniona kara za uzasadnioną przekorę*, [w:] J. Szafranec, *Aby chwast się nie rozplenil*, Białystok 2007, a także J. Szafranec, *Być wolnym i niezależnym czy zniewolonym i bezpiecznym*, [w:] J. Szafranec, *Żeby sól nie zwietrzała*, Białystok 2003.



utrąę bezpieczeństwa poprzez marginalizację bądź odrzucenie przez grupę.

Zjawisko to jest na tyle powszechne, że także i my, dorośli, przeżywamy konflikt między potrzebą bycia wolnym i niezależnym (proaktywnym) a potrzebą bycia bezpiecznym, ale i reaktywnym. Która z tych potrzeb jest silniejsza?

Praktyka wskazuje, że w sytuacji dwuznacznej decydujemy się na zachowanie własnego bezpieczeństwa, niestety kosztem rezygnacji z własnego zdania (wchodzimy w reaktywność). Wówczas opinie znanych, lecz często wątpliwych autorytetów uznajemy za własne (internalizacja), byle by tylko nie narazić się na etykietkę „zacofanych” czy „nie-nowoczesnych”.

Reasumując, możemy pokusić się o stwierdzenie, że submisyjność, podległość, uległość, wycofywanie się będące znamionami reaktywnego „ja” są wynikiem źle rozwiązaneo konfliktu między dzieckiem a rodzicem we wczesnym okresie życia, który nie ulegając korekcje, pozostawia często ślady na całe życie.

Stephen Covey spostrzegł swój błąd wychowawczy dotyczący własnego syna i wówczas jak pisze: „[...] przestaliśmy dopasowywać go do naszych o nim wyobrażeń i mierzyć w kategoriach społecznych oczekiwań. Zaniechaliśmy także ugładzonego, pozytywnego manipulowania nim w kierunku akceptowanego społecznie modelu”<sup>4</sup>. Była to droga w kierunku proaktywności.

## **Amplituda fizjologicznej adolescencji**

Po kilkunastoletnim okresie względnego spokoju pojawia się kolejne wahnięcie utrwaloneo stanu. Przyczyną jest aktywizacja hormonalna, a także rozkojarzenie struktur korowych i podkorowych, które budzą z latencji uśpioną do tej pory sferę zainteresowań seksualnych. Powtórnie pojawia się przekora, próba zaakcentowania własnego „ja”, odejście od „my”. To często okres odrzucenia dotychczas uznawanych norm i wartości. Młodzieńczy bunt, konflikt pokoleń. Burzenie „tego, co jest” i nie zawsze udane próby poszukiwania „tego, co być powinno”. To kolejny okres utraty *terra firma* i żeglowanie bez kompasu, po omacku z nadzieją na odnalezienie *terra repromissionis*.

Nadzieje na nowe życie zdają się urzeczywistniać w poetyckim porywie, refleksyjnej zadumie, artystycznej inwencji, twórczym działaniu, odkrywczej filozofii, albo gubią się w subkulturach, sektach, bądź realizują się w narkotycznych wizjach i alkoholowym upojeniu. Okres adole-

---

<sup>4</sup> S. Covey, *Siedem zasad...*, op. cit., s. 17.

scencji to powtórna gotowość do przekroczenia aktualnego *status quo*, to niekiedy rozpaczliwa próba identyfikacji z własną tożsamością, która nie jest jeszcze rozpoznana przez „ja”, błędzące i niespokojne, które domaga się utrwalenia własnego wizerunku.

To okres wzlotów i upadków, krzywych i prostych dróg, wąskich i szerokich bram. Obudzony z uspienia *eros* fascynuje i niepokoi zarazem. Młodzieńcza osobowość, nie mając doświadczeń w wymiarze erotycznym, stoi przed dylematem: pójść za jego zewem, czy też przeciwstawić się jego zrywom. Kolorowe ekrany telewizorów, namiętne treści książkowych stronic, *carpe diem* na ulicznych billboardach, rap, rock, heavy metal i disco polo pociągają, zniewalają i przyciągają. Na drugim brzegu oazy rekolekcje, grupy modlitewne, kluby dyskusyjne, twórcze zespoły, sale treningowe, pielgrzymki, wycieczki turystyczne i krajoznawcze. W jakim kierunku podążyć? W którą stronę się udać? Decyzje poprzedzają bezsenne noce założone na uszy słuchawki odtwarzacza mp3, podwórkowe dyskusje, porozrzucane butelki po alkoholu, ukłęknięcia przed konfesjonalem, szeptane słowa modlitwy, ostre konflikty z domem.

Gdzie odnaleźć drogowskazy? Oto pytanie, które pojawia się w chwili wytrzeźwienia, odejścia do konfesjonatu, wysłuchania świadectw czy narkotycznej pauzy. Ta adolescencyjna dezintegracja jest tworzywem, z którego można wyrzeźbić zarówno kształtne, jak i niekształtne sylwetki osobowościowe. Zwracał na to uwagę E. Erikson<sup>5</sup>, według którego w tym czasie następuje przemieszczenie ról (*identity confusion*) przejawiające się poprzez: niezrównoważenie emocjonalne, sprzeczne uczucia i dążenia prowadzące do kryzysu tożsamości (*identity crisis*) izmierzającego w kierunku negatywnej tożsamości (*negative identity*).

Okres ten wymaga szczególnej opieki. I dlatego Erikson, opisując okres dorastania, wskazuje na formacyjną wartość czynnika religijnego. Bowiem „ego” wyjąłowane z zasad religijnych niosących za sobą powszechnie uznane wartości, będzie pozostawało w permanentnym kryzysie tożsamości.

## **Amplituda fizjologicznego klimakterium**

Kolejne trzecie wahnięcie (*climacterium virile*) którego przyczyną są zmiany fizjologiczne w zakresie czynności gruczołów płciowych i związane z nimi przestrojenie czynności organizmu ma miejsce – u kobiet 45–50 rok życia, u mężczyzn 55–60 rok życia. Zmiany te skutkują zazwyczaj mniej lub bardziej zaznaczonymi objawami, których charakterystycznym

---

<sup>5</sup> Zob. H. S. Calvin, G. Lindzey, J. B. Campbell, *Teorie osobowości*, Warszawa 1998.

rysem jest wzmożona pobudliwość nerwowa. Co prawda z okresem tym (*involutio*) zwykle się wiązać postępujące procesy regresywne zwiastujące starzenie się organizmu, to jednak potoczna obserwacja wskazuje, że psychopatologia tego okresu ma charakter marginalny. Z dużym krytycyzmem należy odnieść się do doniesień, że w okresie przekwitania (niewątpliwego przełomu hormonalnego) zachodzi osłabienie sprawności życiowej.

Stąd też nie sposób nie przytoczyć opinii Tadeusza Bilikiewicza, który uznał, że nie należy okresu przekwitania wiązać z organicznymi zmianami wstecznymi, lecz wprost przeciwnie: układ nerwowy w tym okresie jest zdolny do dalszego rozwoju<sup>6</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że w tym czasie zaznacza się dwoistość natury wieku podeszłego, zawierająca z jednej strony życiowe doświadczenie i mądrość, z drugiej zaś fizyczne zniedołężnienie i zależność od innych – co staje się powodem dwoistej postawy społecznej: szacunku i uznania, oraz marginalizacji i odrzucenia.

Warto zaznaczyć, że w ciągu wieków cywilizacje wielkich religii (hinduizm, konfucjanizm, buddyzm na Dalekim Wschodzie oraz judaizm, chrześcijaństwo, islam na Bliskim Wschodzie) wyrażały szacunek i uznanie dla starców, spośród których wywodzili się mędrcy, duchowi mistrzowie, oświeceni, synowie Boży, przełożeni zgromadzeń, nauczyciele i wielcy doradcy. Również w kulturach archaicznych ludzie starsi – jak chce Michel Philibert – byli „historykami grupy, strażnikami tradycji, tłumaczami tajemnych zjawisk, wychowawcami i nauczycielami swojego ludu, mistrzami ceremonii, pocieszycielami młodych, pośrednikami między żyjącymi a zmarłymi, między ludźmi a bogami”<sup>7</sup>.

U niektórych plemion w Afryce wciąż aktualne jest powiedzenie, że kiedy umiera starzec, płonie cała biblioteka. On bowiem z końcem swego życia zabiera do grobu doświadczenie, wieloletnią mądrość, z którego to źródła korzystało młode, niedoświadczone jeszcze pokolenie. Wydawać by się, że opisywanie tego okresu w życiu człowieka na konferencji poświęconej dzieciom jest bezcelowe. Dzieci i starcy?

Wspomniany już E. Erikson widział w tym ostatnim okresie epigenetycznego rozwoju ukształtowaną cnotę mądrości będącą rezultatem życiowego, wieloletniego doświadczenia. Dlatego właśnie nagromadzone przez lata doświadczenie może i powinno być przekazywane młodemu pokoleniu<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Zob. T. Bilikiewicz, *Psychiatria kliniczna*, Warszawa 1968.

<sup>7</sup> Więcej na ten temat: J. Szafraniec, *Starość darem czy przekleństwem*, [w:] J. Szafraniec, *Żeby sól nie zwierzała*, Białystok 2003.

<sup>8</sup> Zob. E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, *idem*, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

Dlatego też Joseph Joubert<sup>9</sup> postulował, aby ojcom dać władzę nad dziećmi, majstrom nad uczniami, a starym ludziom nad młodzieżą. Parafrazując myśl Jana Pawła II, wyrażoną w liście do osób w podeszłym wieku, można powiedzieć, że wykluczając ludzi sędziwych ze społeczeństwa, odrzucamy tym samym przeszłość, zbiorową pamięć, wspólne ideały i wartości, depczemy drogowskazy, dzięki którym tyle pokoleń przed nami hartowało własną kondycję psychiczną, moralną i duchową.

Pozostawmy zatem dzieci i starców w ich rodzinnych kręgach, aby dzieci wzrastały w atmosferze bogatego doświadczenia, a starcy przeżywali schyłek swojego życia w atmosferze wspólnotowej.

## SUMMARY

Jan Szafranec to argue that the mental development of man we find the amplitude of the periodic phenomenon called development. Amplitude in the physical meaning is the process of the maximum deflection of the body oscillating or pendulum from the equilibrium position in a state of "agitation". The current state is disturbed, "excursion", the destabilization of the status quo, launching a movement of something static, distortion of what was already established.

Observed in human life "stability" are situational and human relations are conditioned by its environment. Articulation of these have different causes, frequency and intensity. However, in addition to displacements caused by the nature of the external causes (situational displacements) appear in each of our lives amplitude that are caused by factors internal nature, physiological. This precipitated the swing state of equilibrium existing status quo, bring the body into a state of "wobble", in order to experience the consequence that different from the previous state.

---

<sup>9</sup> Żyjący w latach 1754–1824 francuski moralista i eseista. Przyjaciel d'Alamberta, Diderota oraz Chateaubrianda.

---

# Metody wychowania dzieci w II Rzeczypospolitej – twórczą inspiracją dla praktyki edukacyjnej w XXI wieku

---

**Edyta Wolter**

Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

Celem artykułu jest analiza oraz interpretacja działalności naukowej Józefa Włodarskiego (1887–1955) – wyjaśnienie koncepcji metod wychowania w dwudziestoleciu międzywojennym jako antecedencji najnowszych kierunków rozwoju teoretycznych podstaw wychowania w Polsce.

Przedmiotem pedagogiki jest wychowanie, kształcenie i samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia<sup>1</sup>. Pedagogika jest nauką humanistyczną, nauką kulturową (o duchu)<sup>2</sup>. Pedagogika jak niemal wszystkie dziedziny ludzkiego poznania ma swoje dziedzictwo kulturowe, współistniejące z historią filozofii, literatury, prawa, językoznawstwa itd. Dzięki kulturze pedagogicznej można zrozumieć proces kształtowania się filozofii wychowania, myśli i praktyki edukacyjnej w poszczególnych epokach historycznych.

Genetyczna metoda badań naukowych służy wyjaśnieniu ponadpokoleniowej ciągłości dziedzictwa kultury pedagogicznej. Pozwala zrozumieć rodowód najnowszej myśli i praktyki pedagogicznej. Czas historyczny jest czasem, w którym każda kultura widzi siebie<sup>3</sup>. Ewolucyjność<sup>4</sup> sprawiła, że każda faza rozwojowa była wynikiem genetycznym etapów poprzedzających i zawierała pozytywne oraz negatywne ich elementy.

---

<sup>1</sup> S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 9–11.

<sup>2</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), Kraków 1998, s. 27.

<sup>3</sup> S. Symiotiuk, *Czas w kulturze. Problem wielości czasów*, [w:] S. Nowicki (red.), *Czas w kulturze*, Lublin 1983, s. 22.

<sup>4</sup> M. Handelsman, *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego*, Warszawa 1928, s. 213.

Natomiast w refleksji metodologicznej stale powstają oceny, dotyczące wartości i roli źródeł historycznych<sup>5</sup> w badaniach naukowych.

Florian Znaniecki, realizujący metodologię wyjaśniania zjawisk społecznych za pomocą metody interpretacji zdarzeń<sup>6</sup> – uzasadniając koncepcję „społeczeństwa wychowującego”, podkreślił, że tradycja kulturowa<sup>7</sup> stanowi podstawę kreowania celów (wartości<sup>8</sup>) i treści w procesie socjalizacji. Według Znanieckiego funkcja społeczna wychowania realizuje się w procesie „zaszczepienia kultu dla wszelkich tradycyjnych wartości [...] przygotowania do członkostwa w grupie”<sup>9</sup> oraz twórczego aktualizowania wartości, które jako przedmioty kulturowe<sup>10</sup>, które badacz obserwuje, interpretuje – realizują się w postawach, jako zjawisku społeczno-kulturowym, zarówno w postawach realnych (w działaniu), jak i ideacyjnych. Kulturę pojmował jako „ład stosunków pomiędzy wszystkimi rodzajami czynności ludzkich [...] religii, języka, literatury, sztuki, obyczajów, zwyczajów, prawa, organizacji społecznych, technicznych, produkcji, wymiany ekonomicznej, filozofii, nauki”<sup>11</sup>. Społeczeństwo wychowujące w koncepcji Znanieckiego dzięki „obowiązkowi przechowywania kultury duchowej”<sup>12</sup> utrzymuje „wspólność” duchową, współtworząc tradycję kultury poszczególnych aspektów życia społecznego, także w zakresie kultury pedagogicznej.

Metoda wychowania, to „ogół zasad, kryteriów i sposobów postępowania, które mają doprowadzić wychowanka do założonego celu. Ich dobór uzależniamy od składników procesu wychowania, jakimi są: wychowanek, wychowawca, założony cel”<sup>13</sup>. Są efektem teoretyzacji, a praktyka wychowawcza stanowi niewyczerpane źródło dla teorii metod wychowania<sup>14</sup>.

---

<sup>5</sup> W. Szulakiewicz (red.), *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*, Toruń 2003, s. 8.

<sup>6</sup> F. Znaniecki, *Środowisko wychowawcze*, [w:] *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*, wstęp i opr. H. Mielicka, Kielce 2000, s. 67.

<sup>7</sup> *Wychowanie i samowychowanie w ujęciu Floriana Znanieckiego*, [w:] L. Turoś, *Andragogika autokreacji*, Warszawa 2007, s. 54 i nast.

<sup>8</sup> F. Znaniecki, *Metoda socjologii* (wstęp do wydania polskiego E. Hałas), Warszawa 2008, s. 70.

<sup>9</sup> S. Wołoszyn (wybór i opr.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wydanie drugie zmienione, T. III – Księga pierwsza, Kielce 1998, s. 672 i nast.

<sup>10</sup> F. Znaniecki, *Fakty i przedmioty kulturowe*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Kraków 2006, s. 62 i nast.

<sup>11</sup> A. Kłoskowska, *Kultura*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia; lektury*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 291.

<sup>12</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 2001, s. 172 i nast.

<sup>13</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 442.

<sup>14</sup> Zob. *Klasyfikacja metod wychowania*, [w:] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2007, s. 189 i nast.

W realizowaniu badań historyczno-pedagogicznych, pedagogiczno-historycznych<sup>15</sup> trzeba szukać odpowiedzi na pytania: co było?, po co było?, jaką rolę spełniło?, aby zrozumieć kulturowe uwarunkowania procesu wychowania, ewolucji idei, pojęć, także w zakresie metod wychowania. W tym celu w niniejszym artykule podjęto próbę pedagogicznej analizy refleksji twórczej Józefa Włodarskiego – pedagoga, wydawcy około 140 książek dla nauczycieli i 120 książek dla dzieci. Józef Włodarski był jednym z założycieli powstałej w 1921 roku w Warszawie Spółki Akcyjnej Nasza Księgarnia, która z jego inicjatywy – w 1933 roku przejęła wydawanie „Encyklopedii Wychowania”, pod redakcją S. Łempickiego, B. Suchodolskiego i W. Gottlieba. W latach 1922—1939 wykładał przedmioty pedagogiczne na Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim, a od 1935 do 1937 roku – w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie<sup>16</sup>.

Józef Włodarski był zwolennikiem procesu wychowania, opartego na dialogu z dzieckiem. Twierdził, że dziecko, które nie popełniłoby „istotnych nawet niewłaściwości”, nie byłoby dzieckiem, nie miałoby okazji do „przezwycięzania się, a więc do kształtowania swojej osobowości”<sup>17</sup>. Dzieci mają prawo – w procesie swojego rozwoju – do niedojrzałego zachowania się, a dojrzały zawodowo wychowawca, który zna stadia rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży, rozumie, że człowiek stopniowo dojrzewa do postaw odpowiedzialności za to, co czyni. Jeśli osiągnie stan duchowości wewnętrznej, wyrażający się zharmonizowaną osobowością, to oznaczać może, że (m.in.) miał szczęście dojrzewać w otoczeniu dojrzałych psychicznie wychowawców (rodzice, nauczyciele).

Włodarski wyjaśnił, że „nie od pouczeń i nakazów należy rozpocząć karność<sup>18</sup>, ale od dawania okazji do wyzwiania wrodzonej energii dziecka...”<sup>19</sup> Trzeba profesjonalnie określić potrzeby i możliwości rozwojowe wychowanka, jego skłonności, aby jak najlepiej wspomagać dziecięcą ciekawość eksploracyjną i chęć do działania – chodzi o moc zasobów twórczych tkwiących w każdym dziecku. A więc trzeba (współ)kreować zamiłowanie do nauki i pracy nad sobą, aby dziecko rozumiało wartość pracy intrapersonalnej, aby wiedziało, że uczymy się, pracujemy – nie za karę, lecz aby doświadczać samorealizacji i zadowo-

<sup>15</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 71 i nast.

<sup>16</sup> Dane na podstawie: Kartoteki biograficznej w Bibliotece Narodowej w Warszawie.

<sup>17</sup> J. Włodarski, *Karność w wychowaniu dzieci i młodzieży*, [w:] S. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1938, t. 3, z. 7 i 8, s. 408.

<sup>18</sup> Karność, jako metoda wychowania ma na celu ukształtowanie karności psychicznej. Kara może być jednym ze środków karności. Najcenniejsza jest karność dobrowolna, wynikająca z woli – wyraża się postępowaniem zgodnym z obowiązującym w danym społeczeństwie systemem wartości i norm. Por. J. Mirski, *Zagadnienia karności w wychowaniu*, Poznań 1931, s. 7 i nast.

<sup>19</sup> J. Włodarski, *Karność w wychowaniu...*, s. 397.

lenie z posiadanej wiedzy. Nierzadko nauczyciele popełniają błędy wychowawcze, oznajmiając: za karę nauczysz się wiersza na pamięć, za karę napiszesz dodatkowe wypracowanie, za karę posprzątasz boisko, klasę. Tak jakby czynności uczniowskiego dnia codziennego były karą. Tego typu – pozbawione analizy i pedagogicznej refleksji postępowanie nauczycielskie nie inspiruje, lecz hamuje aktywność dziecka.

Włodarski wyjaśnił, że dziecko „chętnie korzysta ze wskazań osoby dorosłej dla której żywi uznanie [...]”. Autorytet jest tylko tam możliwy, gdzie istnieje pozytywny kontakt uczuciowy pomiędzy wychowankiem a wychowawcą<sup>20</sup>. Tak więc autorytet władzy w działalności dydaktyczno-wychowawczej nie wystarcza, ponieważ działa krótko, doraźnie, w obecności wychowawcy – władcy, który w każdej chwili może dziecko ukarać. Podczas nieobecności wychowawcy – władcy niepożądane zachowanie zazwyczaj wraca, nawet wzmocnione. Jeśli natomiast nauczyciel ma autorytet rzeczywisty (moralny), na co dzień prezentuje zgodność słów i czynów w wychowawczo pożądanym postawach ciepłych, opiekuńczych, społecznych – „przyciąga” dzieci i młodzież, jest szanowany jako osoba i w konsekwencji ma znacznie mniej problemów wychowawczych.

„Karność zewnętrzna [...] nie czyni dziecka lepszym, nie przyczynia się do rozwoju osobowości. Kary ostre i często stosowane bądź otepiają dziecko, bądź je deprawują...”<sup>21</sup> Każdy wychowawca powinien pamiętać, że kara nie może dyskryminować, poniżać, upokarzać, ponieważ emocje są „zaraźliwe”. Poza tym karanie (wzmocnienie negatywne) – podobnie jak nagradzanie (wzmocnienie pozytywne) – jest jednocześnie procesem zdobywania doświadczeń społecznych, uczenia się. Niestety niektórzy wychowawcy nie panują nad sobą i np. prezentują Nieliteracką terminologię, przemoc werbalną i niewerbalną. Przekazują tym samym dzieciom kod społecznego zachowania się w trudnych sytuacjach wychowawczych, zapominają, że zwłaszcza dzieci w okresie poniemowlęcym, wczesnego i średniego dzieciństwa – z powodu naturalnej ciekawości dla otaczającej dziecko rzeczywistości, inspirują kłopotliwe niekiedy sytuacje wychowawcze.

Według Józefa Włodarskiego – w okresie nauki szkolnej „karność nabiera pełnego rozwoju [...] staje się coraz bardziej wewnętrzna”<sup>22</sup>. Organizacje młodzieży, samorząd szkolny [...] wytwarzają [...] poczucie

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 399.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 404.

<sup>22</sup> Karność wewnętrzna wymaga panowania nad sobą i ma wartość wychowawczą. Zob. L. Jeleńska, *Sztuka wychowania*, Warszawa 1930, s. 184 i nast.



odpowiedzialności za siebie i za grupę”<sup>23</sup>. Można tę myśl uzupełnić: kontrolowanie jest dobre, ale zaufanie jest lepsze. Może zaowocować dojrzałymi postawami społecznymi, zwłaszcza gdy wychowawca umie docenić dziecięcą odwagę przyznania się do błędu lub złego zachowania się. Przyznanie się wymaga odwagi, jest przejawem dojrzałości społecznej (w odniesieniu do możliwości rozwojowych dziecka). Zasadne jest więc rozdzielenie odwagi przyznania się od czynu. Motywację do odpowiedzialnego zachowania może pozytywnie wzmocnić zasłużona nagroda, zwłaszcza gdy jest dostosowana do potrzeb rozwojowych i wieku dziecka, gdy jest urozmaicana w połączeniu ze stopniowym podnoszeniem wymagań.

Natomiast wychowanie dziecka bez stosowania wzmocnień negatywnych jest zadaniem trudnym. Zdaniem Włodarskiego „[...] ich nadużywanie wytwarza przymus, niewolnictwo, [...] dzieci przyzwyczajają się do nich, tępiją [...], kary wówczas stają się balastem, który nie pozwala [...] zerwać się do lepszej przyszłości. [...] Kar trzeba unikać”<sup>24</sup>. W praktyce dydaktyczno-wychowawczej pozbawienie dziecka zasłużonej nagrody może stać się wzmocnieniem negatywnym. Nie należy więc odkładać (zwlekać) nagradzania, zmniejsza się bowiem moc pozytywnego wzmocnienia. A karę trzeba traktować jako wzmocnienie, tylko w określonych sytuacjach wychowawczych konieczne, które trzeba uzasadnić. Nie można także karać z pasją lub z zadowoleniem, lecz z tego powodu ubolewać i pamiętać, że nadużywanie wzmocnień negatywnych – z pedagogicznych względów nie ma sensu, ponieważ nie motywuje wychowanka do pracy nad sobą. Nauczyciele, którzy np. nadużywają ocen niedostatecznych – uodparniają na nie.

Rozważając ten trudny problem – Józef Włodarski wyjaśnił, że „[...] cały szereg win z punktu widzenia dorosłego nie jest winą w świadomości dziecka i stosunkowo dużo kar wynika z braku znajomości psychiki dziecięcej”<sup>25</sup>. To, co dla jednych jest wzmocnieniem negatywnym – dla innych może być wzmocnieniem pozytywnym. Trzeba najpierw dobrze poznać osobowość dziecka, aby móc realizować twórczą działalność wychowawczą. Zdaniem Włodarskiego praca dydaktyczna jak i wychowawcza oparta na zainteresowaniu ucznia, na pobudzeniu go do twórczej i odpowiedzialnej aktywności jest „lepszą szkołą wyrabiania karności i charakteru [...]”. Praca oparta na zaufaniu do nauczyciela, na radości

---

<sup>23</sup> J. Włodarski, *Karność w wychowaniu...*, s. 411.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 406.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 407.

tworzenia czyni zbędnymi, a przynajmniej wybitnie zmniejsza potrzebę napomnień, nakazów, zakazów, gróźb i kar<sup>26</sup>.

Osobowość nauczyciela, jego codzienna postawa wychowawcza mogą być nagrodą (wzmocnieniem pozytywnym) lub karą (wzmocnieniem negatywnym) dla wychowanków – partnerów interakcji wychowawczej. Jeśli nauczyciel ma zrównoważoną osobowość i przez pryzmat intrapersonalnej homeostazy spostrzega swoich wychowanków – będzie miał motywację do konstruktywnej komunikacji społecznej z dziećmi. Jeśli natomiast jest niedojrzały psychicznie (zwłaszcza emocjonalnie i społecznie) i „chce” widzieć w drugim człowieku kogoś złego – to widzi. Ocenia wówczas swoich wychowanków – jakby – przez lustrzane odbicie własnych niedomagań, projektując na dzieci swoją niemoc wychowawczą. Sprawą ogromnej wagi jest właściwy dobór nauczycieli, którzy oprócz dobrej znajomości realizowanych przedmiotów kształcenia mają cechy osobowości sprzyjające konstruktywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej, takie jak (np.) takt wychowawczy, wola rozwiązywania problemów wychowawczych, konsekwencja, tolerancja, szacunek dla osobowej tożsamości swojego wychowanka, akceptacja dla jego indywidualnych możliwości oraz aspiracji rozwojowych<sup>27</sup> – a więc siłę wewnętrzną, sprzyjającą dojrzałym wyborom moralnym nawet w obliczu niepowodzeń oraz bardzo trudnych sytuacji wychowawczych.

Józef Włodarski uogólnił, iż „[...] przy systematycznym, spokojnym wysiłku wychowawcy – czas jest jego największym sprzymierzeńcem. Tylko oddziaływanie ciągłe, cierpliwe, stopniowe [...] może dać trwałe rezultaty<sup>28</sup> – a więc trud nauczyciela uczciwego i pracowitego – społecznego<sup>29</sup> wychowawcy zawsze zaowocuje. Nie można kreować życia społecznego w ogóle bez wzmocnień negatywnych, ale trzeba starać się o jakość rozumnej rzeczywistości edukacyjnej – w której dominują wzmocnienia pozytywne. Istotą procesu wychowania naturalnego w rodzinie oraz w instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego jest tworzenie warunków do prawidłowego rozwoju na miarę możliwości danej osoby. Trzeba zatem uwzględniać sytuację osobistą dziecka, szanować jego godność, troszczyć się o psychosomatyczny dobrostan (zdrowie), inspirować wiarę we własne siły dziecka. Według Włodarskiego, a także Józefa Pietera postulat wychowania nierepresyjnego i twórczego zawsze pozostanie aktualny<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 410.

<sup>27</sup> A. Grzegorzczak, *Non-violence: wychowanie do negocjacji, demokracji i współistnienia*, [w:] I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1997, s. 57.

<sup>28</sup> J. Włodarski, *Karność w wychowaniu...*, s. 397.

<sup>29</sup> T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1994, s. 59 i nast.

<sup>30</sup> J. Pieter, *Karność w szkole*, Lwów 1938, s. 29.

Na ten temat – w cenzurze II Rzeczypospolitej pisał także znany polski pedagog i filozof, reprezentujący teoretyczny nurt pedagogiki kultury – Bogdan Nawroczyński<sup>31</sup>. Rozważając zasady pomocne w praktyce edukacyjnej – szczególnie podkreślił wartość kreatywnej atmosfery, która może być dziełem tylko bardzo dobrego nauczyciela. Jego zdaniem wychowanie jest sztuką (także poszanowania niepowtarzalnej indywidualności dziecka), a nie tylko mechanicznym wdrażaniem „urzędowego” programu dydaktyczno-wychowawczego. Z takim wyzwaniem może się twórczo zmierzyć tylko nauczyciel, który pracuje z pasją i z powołaniem – który oprócz dobrego przygotowania merytorycznego ma talent pedagogiczny, wraz z doświadczeniem zawodowym.

Warto wspomnieć wielu polskich współtwórców myśli pedagogicznej okresu II Rzeczypospolitej. Wybitny polski psycholog, filozof, lekarz i autor wielu prac badawczych, poświęconych rozwojowi procesów poznawczych – Stefan Szuman – talent pedagogiczny porównał do wybitnych uzdolnień artystycznej rangi oraz do indywidualnego sposobu twórczego i odtwórczego wyrażania. Według Szumana jedynie zasobna w bogactwo duchowe osobowość może sprostać temu wyzwaniu. Natomiast Stefan Baley – psycholog specjalizujący się w psychologii rozwojowej i wychowawczej – w jednym ze swoich wykładów zapisał, że gdyby pedagodzy nie ograniczali się do pouczania, jak kochać dzieci, i badali, jak to czynią – wiedza dotycząca problematyki wychowania prezentowałaby rzetelniejszą jakość. Jedną z fundamentalnych zalet osobowości wychowawcy – w ujęciu Marii Grzegorzewskiej, założycielki i dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (1922), jest dobroć i troska o los dzieci oraz warunki ich życia. Jej zdaniem tylko wychowawca współodczuwający może twórczo współpracować ze swoimi wychowanymi. Zwłaszcza gdy uosabia pogodę ducha, radość tworzenia i wysoką wartość moralną – cechy osobowości niezbędne w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Według wybitnego polskiego pedagoga teoretyka – autora publikacji poświęconych wychowaniu narodowemu – Lucjana Zarzeckiego dobrze byłoby, gdyby wychowawcy byli ludźmi zrównoważonymi, silnymi duchowo, skromnymi i rozumiejącymi „młodość”, ponieważ „[...] nauczanie nie jest tylko dziełem kunsztu, jest ono twórczością, jest czynem żywej duszy, jej mocy wewnętrznej, tych sił, które w niej tkwią. Choćbyś wszystkie metody poznał, choćbyś naukę posiadał wielką, a byś nie miał

---

<sup>31</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, (wybór, przedmowa, wstęp A. Mońka-Stanikowa), Warszawa 1987, t. 1, s. 545 i nast.

miłości czystej do wiedzy i prawdy [...] nie dasz tych uczuć, które z homo sapiens czynią człowieka”.

Ludwik Jaxa-Bykowski, jeden z najbardziej znaczących polskich pedagogów XX wieku, rozważając wartość pracy dydaktyczno-wychowawczej zachęcał nauczycieli do pracy nad sobą, aby nauczyli się szukać „prawdy jasnego promienia! [...] nowych, nieodkrytych dróg”<sup>32</sup>. W swoich dziełach cytował cenną tezę Piotra Skargi – „więcej się uczeń u tego mistrza nauczy, na którego robotę patrzy, niż u tego, który mu o nauce mówi”<sup>33</sup>. Ludwik Jaxa-Bykowski podkreślił wartość bezstronności zarówno w stosunku do swoich wychowanków, jak i naukowych twierdzeń. Henryk Rowid natomiast, rozważając polską koncepcję szkoły twórczej w II Rzeczypospolitej, syntetycznie ujął myśl w nawiązaniu do idei Nowego Wychowania<sup>34</sup>, że im doskonalszy nauczyciel, tym mniej mu uczniowie zawdzięczają w osiągnięciu skarbów wiedzy i tym chętniej polegają na własnej pracy. Nauczyciel – wychowawca musi bowiem umieć wyzwalać samodzielność, aktywność własną dziecka dzięki twórczej współpracy.

Na podstawie celowo wybranych przykładów polskiego dziedzictwa ideacyjnego – w zakresie metod wychowania w okresie międzywojennym można uogólnić, iż wychowawca, aby skutecznie i twórczo współpracować ze swoimi wychowankami musi umieć inspirować dzieci do odkrywania wewnętrznych źródeł twórczych, dzięki którym może rozwijać zarówno dyspozycje kierunkowe, jak również dyspozycje instrumentalne osobowości. Tak ważny jest – ponownie podkreślę – właściwy dobór grona pedagogicznego. Mam na myśli nie tylko stosowne wykształcenie potwierdzone dokumentem, lecz przede wszystkim predyspozycje osobowości do pracy z dziećmi. Odpowiedzialni rodzice oraz wychowawcy, którzy potrafią nierepresyjnie aktywizować do twórczego rozwoju – na miarę indywidualnych możliwości dziecka są ostoją jego bezpieczeństwa. Stwarzają warunki, sprzyjające twórczemu wspomaganianiu dziecięcej chęci niepowtarzalnego stawania się i dojrzewania – aby lepszą przyszłość kreować. Pomagają dzieciom w procesie dojrzewania do pozytywnego odreagowywania stresu, który jest częścią życia – także w XXI wieku.

---

<sup>32</sup> L. Jaxa-Bykowski, *O godności stanu nauczycielskiego*, Kraków 1928, s. 11.

<sup>33</sup> L. Jaxa-Bykowski, *Praca naukowa nauczyciela jako ważny czynnik pracy dydaktycznej*, Odbitka z „Czasopisma Przyrodniczego”, Łódź 1933, z. 5–7, s. 1.

<sup>34</sup> Nowemu Wychowaniu patronowała Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, która powstała na Zjeździe Pedagogicznym w Calais, w 1921 roku. Początkowo działała w Londynie, Genewie i Berlinie – po 1930 roku swoją działalnością objęła wszystkie kontynenty. Jej celem było promowanie pokojowego współistnienia. Z ruchem Nowego Wychowania współpracowało Międzynarodowe Biuro Wychowania, które powołano w Genewie w 1925 roku. Biuro działało pod kierunkiem J. Piageta.

Wyjaśniając metody wychowania dzieci w II Rzeczypospolitej, trzeba także zdefiniować pojęcie stresu, ponieważ wiedza dotycząca uwarunkowań stresu jest niezbędna każdemu wychowawcy w procesie wychowania dzieci. W terminologii naukowej funkcjonują liczne definicje stresu (w kategorii bodźca, reakcji, relacji). Według interakcyjnej koncepcji (R. S. Lazarus<sup>35</sup>) – stresu psychologicznego nie wywołują obiektywne cechy przedmiotów, lecz sposób ich spostrzegania. W tym ujęciu stres jest „określoną relacją między osobą a otoczeniem, która oceniana jest jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”<sup>36</sup>. Można więc przyjąć, że czynniki szkodliwe, zwłaszcza działające przez dłuższy czas na dziecko – mogą stać się obciążającymi bodźcami (stresorami). Wyróżniono stesy: ciepła (hipertermia), zimna (hipotermia), hałasu, zanieczyszczenia środowiska życia, upokorzenia<sup>37</sup>, związane z chorobą lub śmiercią najbliższych, rozwodem rodziców, narodzeniem rodzeństwa<sup>38</sup>, gdy dziecko czuje się samotne – z powodu złych relacji interpersonalnych. Jednak tak jak chorobotwórcze bakterie mogą pełnić pozytywną rolę – w nabieraniu adaptacyjnej odporności biologicznej (jest u poszczególnych osobników różna) również inne stresory, takie jak np. trudne sytuacje, powodują uaktywnienie organicznej siły – w celu przewyciężenia danego stresu. Ta właściwość jest niezbędna każdemu człowiekowi, ponieważ całkowita wolność od stresu – to śmierć<sup>39</sup>. Każda aktywność wymaga wysiłku i energii, a optymalny poziom tych nakładów zapewnia równowagę i dobre zdrowie. Tak więc krótki, mobilizujący stres jest częścią życia i pełni pozytywną rolę w harmonijnym rozwoju człowieka (zwłaszcza gdy osiąga optymalny poziom dla danej osoby). Natomiast jeśli utrzymuje się zbyt długo lub ma miejsce nawarstwianie uciążliwości psychicznych, fizycznych – może być przeszkodą w twórczym rozwoju dziecka, a nawet czynnikiem chorobotwórczym prowadzącym nawet do psychosomatycznych schorzeń, takich jak stany lękowe, bezsenność, brak apetytu, alergie skórne, astma, bóle głowy itp. Chociaż pojedyncza, trudna sytuacja nie powinna być przyczyną poważnych zaburzeń emocjonalnych, fizjologicznych, intelektualnych – zawsze trzeba brać pod uwagę różnice indywidualne dziecka w tym zakresie.

---

<sup>35</sup> I. Heszen–Niejodek, *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] I. Heszen–Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w relacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Katowice 1996, s. 12 i nast.; J. F. Terelak (red.), *Źródła stresu. Teoria i badania*, Warszawa 1999, s. 15.

<sup>36</sup> *Studia z psychologii stresu – radzenie sobie ze stresem – uwarunkowania i strategie*, Wybrane prace seminaryjne napisane w latach 1991–1995 pod kierunkiem J. F. Terelaka, Warszawa 1997, s. 15.

<sup>37</sup> Zob. Z. Bargiel, *Stres – problem otwarty*, Toruń 1997, s. 13–20.

<sup>38</sup> G. Witkin, *Stres dziecięcy. Czym jest, jak się przejawia, jak mu zaradzić?*, Poznań 2000, s. 24.

<sup>39</sup> S. Grochmal, *Stres nasz wróg czy sprzymierzeniec*, Wrocław 1992, s. 4.

Proces wychowania, wspierania dziecka w jego duchowym i fizycznym rozwoju – jeśli ma przynieść konstruktywne efekty wychowawcze, musi dojrzeć do pracy uwolnionej od nadmiernego zamętu sprzeczności i załamania osobniczej homeostazy (stadium załamania mechanizmów przystosowawczych) – stresu, uniemożliwiającego kreatywne interakcje wychowawcze w poszczególnych sytuacjach życia społecznego. W rozważaniach na ten temat w okresie II Rzeczypospolitej w publikacjach naukowych bardzo dużo uwagi poświęcono wartości metody wpływu osobistego nauczyciela w procesie wychowania dzieci. Wyjaśniono, że każdy wychowawca wprowadza w życie swojego wychowanka – przede wszystkim – dzięki własnej osobowości. Powinien być autorytetem moralnym oraz intelektualnym dla swoich wychowanków. Wymownym przykładem jest osobowość i działalność Janusza Korczaka, który mimo niesprzyjających okoliczności realizował proces wychowania, z szacunkiem<sup>40</sup> dla niepowtarzalnej indywidualności każdego dziecka, jego niewiedzy i młodego wysiłku dojrzewania.

Reasumując, pedagodzy przełomu XX i XXI w. – zarówno teoretycy, jak i praktycy, czerpią także z dziedzictwa polskiej refleksji edukacyjnej II Rzeczypospolitej. Interpretują ten pozytywny status dziedzictwa kultury pedagogicznej i poszukują nowych jej znaczeń w społeczeństwie ogólnej tendencji kultury postmodernizmu, które rozwija się w związku z globalną koegzystencją wielości kultur i szybkim rozwojem wysokiej jakości technologii. W tej zrelatywizowanej postfordowskiej rzeczywistości globalnej „wioski elektronicznej” – kultura ideacyjna II Rzeczypospolitej, w zakresie metod wychowania dzieci – stanowi cenne źródło najnowszych kierunków rozwoju edukacji w III Rzeczypospolitej. Tym bardziej że – jak to Bogusław Śliwerski ujął – „pluralizm i wielowymiarowość rzeczywistości społeczno-kulturowej nie pozwalają na to, by dyskurs w ponowoczesnym świecie odebrał któremukolwiek z dotychczas uznanych przez naukę dyskursów modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości”<sup>41</sup>. Teza ta w zakresie metod wychowania dzieci w Polsce dotyczy także kultury ideacyjnej.

## SUMMARY

The purpose of the article is an analysis of Edith Wolter source of work Josephus' Włodarski, who lives in the years 1887–1955, as well as methods to clarify the concept of education in the interwar period as a pre-emptive latest developments of theoretical

<sup>40</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa–Kraków 1948, s. 39 i nast.

<sup>41</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 208.

foundations of education in Poland. Wlodarski, Joseph was a supporter of the process of education, based on dialogue with the child. He claimed that a child who had not committed "significant, even impropriety", there would be no child would have no opportunity to "overcome, and so to shape his personality". Children have the right – in the process of its development - the immature behavior, and mature professional educator who knows the stages of cognitive development of children and adolescents, it is understood that the man gradually matured to the attitudes of responsibility for what it does. If you reach a state of inner spirituality, expressing the personality of a harmonized, it may mean that he was lucky to mature in an environment of adult psychiatric educators (parents, teachers).





---

## Przemiany w edukacji małego dziecka – kontekst ekonomiczny i społeczno-kulturowy

---

**Małgorzata Kamińska-Juckiewicz**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

*Wczesna edukacja jest najważniejsza.*

J. J. Rousseau

Edukacja małego dziecka, wczesna edukacja czy też edukacja przedszkolna stały się w ostatnim czasie bardzo aktualne i modne. Coraz więcej się mówi i pisze na ten temat. Prawdopodobnie przyczyniła się do tego reforma programowa i zmiany w systemie wychowania przedszkolnego w Polsce. Uważam za bardzo ważny aspekt w dyskusji o edukacji w ogóle, a tym bardziej o przemianach, które stały się nieodłącznym elementem naszej rzeczywistości oświatowej.

Istotne jest jednak, aby nie zapomnieć o tym, co powinno być motywem przewodnim zmian edukacyjnych – doskonalenie działania instrumentów edukacji, tak aby przynosiło to korzyść wszystkim zainteresowanym. Czy to jest możliwe? Nie ma łatwej odpowiedzi na to pytanie. Zachodzi tu zbyt wiele konotacji i uwarunkowań. Jak zwykle, podłoże zmian edukacyjnych nie zawsze sprzyja wszystkim celom i kierunkom wyznaczanym zarówno przez Sejm i rząd polski, jak i instytucje Unii Europejskiej. Ostatnie propozycje ministerstwa „zapraszające” sześciolatkę do podejmowania nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej nie spotkały się z aprobatą rodziców. Pomysł spalił na panewce, ponieważ rodzice wybrali stare rozwiązanie wygodne dla nich i dla dzieci: pozostawienie swoich pociech w przedszkolu. Czyżby więc rodzice nie zdawali sobie sprawy z korzyści płynących z tego pomysłu? Czy nie pragną wyrównywania szans edukacyjnych i nie myślą o ekonomicznym wymiarze obniżenia obowiązku szkolnego? Czy nie zależy im na upowszechnieniu wychowania przedszkolnego w społeczeństwie? Czy nie chcą wcześniejszego wykrywania i rozwijania uzdolnień lub wyrównywania deficytów rozwojowych i edukacyjnych u swoich pociech? Prawdopo-

dobnie nie zdają sobie sprawy z tych zadań i celów reformy wychowania przedszkolnego. Są niedoinformowani, nikt z nimi nie rozmawia i nie przekonuje. Na spotkaniach informacyjnych z rodzicami sześciolatków spotykam się z argumentami nieracjonalnymi, pozbawionymi jakichkolwiek prawdziwych uzasadnień. Rodzice nie rozumieją decyzji w sprawie zmian w wychowaniu przedszkolnym i nie utożsamiają się z nimi. Organizują „tajne komplety czytania i pisanie” w przedszkolach i powtarzają hasło: „Nie zabierać dzieciom dzieciństwa”.

O zmianach w edukacji przedszkolnej niezbyt przychylnie wypowiadają się też nauczyciele, którzy z rezerwą odnoszą się do nowej podstawy programowej i zaleceń co do jej realizacji. Nauczyciele narzekają na niedobory finansowe i niskie płace – podobnego zdania są także związkami zawodowe. Władze samorządowe i lokalne organy odpowiedzialne za oświatę rzadko podejmują realne działania wspomagające proces zmian. Powtarzają, że mają jeszcze czas, aby dostosować się do wymagań reformy. Nie chcą angażować się w coś, co stawia ich w opozycji do większości rodziców i nauczycieli. Wszyscy czekają, że może problem sam się rozwiąże i ministerstwo zrezygnuje z dalszego reformowania wcześniejszej edukacji.

Zasygnalizowane problemy i niepokoje związane z wprowadzaniem zmian edukacyjnych stanowią, jak sądzę, „wierzchołek góry lodowej”, w której piętrzą się kolejne trudności organizacyjne, legislacyjne i realizacyjne. Wśród pedagogów i socjologów edukacji spotyka się opinie i poglądy, w których przekonują o niewątpliwych korzyściach i profitach ekonomicznych, społecznych i kulturowych, jakie może dawać reforma programowa, zwłaszcza jeśli chodzi o edukację małego dziecka. Często w tych dywagacjach nawiązuje się do pojęcia „kapitału ludzkiego” i jego jakości.

W raporcie *Polska 2030*, sporządzonym przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, znajdujemy następującą definicję kapitału ludzkiego: „Potencjał zgromadzony we wszystkich Polakach, wyrażający się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach, umiejętnościach”<sup>1</sup>. Najogólniej rzecz ujmując, pojęcie kapitału ludzkiego zwraca uwagę na fakt, że wiedza i umiejętności ludzi stanowią, podobnie jak infrastruktura i nowe technologie, bardzo istotny zasób gospodarczy. Dlatego należy myśleć o kapitale ludzkim w kategoriach inwestycji, co oznacza, że wydatki na podnoszenie wiedzy i umiejętności tych, którzy w przyszłości staną się obywatelami i pracownikami, po prostu się opłacają. Wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, dba-

---

<sup>1</sup> [www.polska2030.pl](http://www.polska2030.pl) (czas dostępu: 23.06.2010).

łość o jakość kapitału ludzkiego staje się najważniejszym czynnikiem warunkującym rozwój gospodarki<sup>2</sup>. Kapitał ludzki najczęściej kojarzony jest z edukacją w szkołach średnich i wyższych, szkoleniami dla dorosłych, nauką, badaniami, technologią. Niezwykle rzadko wiąże się w Polsce jakość kapitału ludzkiego z najwcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi człowieka – jego wychowaniem w rodzinie czy pobytem w przedszkolu<sup>3</sup>. Wczesne dzieciństwo to wiek, w którym kształtuje się największa część możliwości intelektualnych, emocjonalnych i społecznych dziecka. Kreatywność, wytrwałość, czytanie ze zrozumieniem – to przykłady umiejętności i dyspozycji, które najłatwiej rozwijać we wczesnym dzieciństwie, które procentować będą przez całe życie. Tworzenie sprzyjających warunków rozwoju w tak ważnym dla dziecka okresie przynosi bardzo wyraźne korzyści nie tylko jemu, ale całemu społeczeństwu<sup>4</sup>.

Świadomość znaczenia opieki nad dzieckiem z ekonomicznego punktu widzenia uświadomił Denis Diderot (1713–1784). W *Instrukcjach dla położnych* wyjaśniał, że naród tym lepiej prosperuje, im więcej ma rąk do wytwarzania dóbr i chwytania za broń w swej obronie. Przedstawił dwa zalecenia dotyczące ograniczenia śmiertelności wśród niemowląt i bardziej efektywnego wykorzystania sierocińców dla porzuconych dzieci. Teoria ta po raz drugi zyskała uznanie w XX wieku wraz z ekonomicznymi teoriami kapitału ludzkiego i zasobów talentu. Zgodnie z jedną z nich należy inwestować w system edukacji, aby gromadzić kapitał zasobów ludzkich i w ten sposób zapewniać korzyści systemowi gospodarczemu. W teorii zasobów talentu przyjmuje się, że zarówno możliwe, jak i wskazane jest to, aby każdy naród maksymalizował swe zasoby potencjalnego talentu „poprzez optymalizację zasobów edukacyjnych i zarządzanie nimi”<sup>5</sup>.

Kapitał ludzki jest, podobnie jak pozostałe trzy rodzaje kapitału (społeczny, strukturalny i relacyjny), składnikiem większej całości – kapitału intelektualnego. Rozwój kapitału intelektualnego jest możliwy, zdaniem autorów raportu, dzięki m.in. „poprawie dostępu do wysokiej jakości edukacji wczesnej”<sup>6</sup>. Udział polskich dzieci we wczesnej edukacji

---

<sup>2</sup> A. Blumsztajn, *Dlaczego warto inwestować w edukację małych dzieci*, [w:] T. Ogrodzińska, M. Białek-Graczyk (red.), *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, Warszawa 2008, s. 6.

<sup>3</sup> A. Blumsztajn, T. Szlendak, *Jakość kapitału ludzkiego i wyrównywanie szans edukacyjnych. Wprowadzenie do raportu*, [w:] T. Szlendak (red.), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa 2006, s. 29.

<sup>4</sup> A. Blumsztajn, *Dlaczego warto...*, s. 6.

<sup>5</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, (tłum. E. Kolanowska), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 130.

<sup>6</sup> [www.polska2030.pl](http://www.polska2030.pl) (czas dostępu: 23.06.2010).

jest najniższy w Europie i wynosi 41%, podczas gdy np. we Francji, we Włoszech, w Hiszpanii i w Belgii wynosi on prawie 100%. W 2008 roku odsetek dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do przedszkola wynosił ogółem 48 proc, ogólny odsetek w miastach to 69 proc, na wsi – 22%<sup>7</sup> Między latami 1990 a 1993 zamknięto blisko 20% placówek przedszkolnych, a liczba dostępnych miejsc zmniejszyła się o blisko 14%. Szczególnie znacząco pogorszyła się sytuacja na obszarach wiejskich, gdzie w ciągu dwóch lat liczbę miejsc w przedszkolach ograniczono o ponad 17%. Po początkowym pogorszeniu dostępności przedszkoli w związku z ich komunalizacją w 1991 roku, od połowy lat dziewięćdziesiątych następuje poprawa sytuacji. Wprawdzie liczba dzieci uczęszczających do przedszkola z roku na rok się zmniejsza, jednak spadek ten dokonuje się wolniej niż jednoczesne kurczenie się ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym, wynikające z procesów demograficznych. W 2004 roku udział dzieci w wieku 3–5 lat uczęszczających do przedszkola w całej populacji dzieci w tym wieku osiągnął 39%. To o wiele mniej niż w innych krajach Unii Europejskiej, ale wyraźnie więcej, niż w momencie przejmowania przedszkoli przez władze samorządowe. Niestety nadal przedszkola są znacznie trudniej dostępne na wsi, gdzie uczęszcza do nich co piąte dziecko, niż w mieście, gdzie korzysta z nich ponad połowa dzieci<sup>8</sup>.

Na wsi mieszkają gorzej wykształceni, gorzej zarabiający obywatele. Przekazują oni swoim dzieciom niższe aspiracje edukacyjne, odmienne, często niewystarczające umiejętności, uboższą wiedzę. Na wsi jest trudniejszy dostęp do dóbr kultury, do opieki psychologicznej i logopedycznej. Mali mieszkańcy wsi zdecydowanie zatem potrzebują zastrzyku rozwojowego, jakim jest wysokiej jakości edukacja przedszkolna. Jednocześnie gminy wiejskie są biedniejsze (mają zdecydowanie niższe dochody własne aniżeli gminy miejskie, w których lokuje się większość firm), a edukacja przedszkolna na wsi kosztuje więcej niż w mieście (ponieważ dzieci są bardziej rozproszone). Gminy finansują edukację przedszkolną ze środków własnych, łącznie z jednorocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym, które zastąpiło zerówkę. W przypadku bardzo biednych gmin wychowanie przedszkolne sześciolatków wyczerpuje środki finansowe na edukację przedszkolną<sup>9</sup>. Sytuacja ta zapewne się pogorszy w roku szkolnym 2011/2012, kiedy to nastąpi realizacja kolejnego etapu reformy wychowania przedszkolnego – objęcie obowiązkiem

---

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> M. Herbst, *Finansowanie edukacji elementarnej*, [w:] T. Szlendak (red.), *Male dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa 2006, s. 167.

<sup>9</sup> A. Blumsztajn, T. Szlendak, *Jakość kapitału ludzkiego...*, s. 31.

przedszkolnym pięcioletków, podczas gdy nie będzie jeszcze obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolatków (obowiązek ten wchodzi w życie w roku 2012/2013).

Liczne badania przekonują o korzystnym wpływie uczestnictwa dzieci w różnych formach zinstytucjonalizowanego wychowania przedszkolnego na ich rozwój osobniczy, karierę edukacyjną, a także funkcjonowanie społeczne w późniejszych fazach życia. Amerykańskie badania z lat 60. i 70. nie pokazały co prawda bezpośrednich zależności w uzyskiwaniu wyższych osiągnięć poznawczych przez dzieci, które ukończyły edukację przedszkolną. Jednak w dłuższym okresie czasu, w badaniach longitudinalnych, badających losy dzieci od przedszkola do okresu dorosłości, wykazano pozytywny i znaczący związek między pobytem w przedszkolu a osiągnięciami rozwojowymi (zwłaszcza w sferze emocjonalno-społecznej i motywacyjnej), edukacyjnymi i pozaedukacyjnymi w późniejszych fazach życia. Osoby uczęszczające do przedszkola:

- rzadziej powtarzały klasę;
- rzadziej doznawały niepowodzeń szkolnych;
- wykazywały się częściej dojrzałością społeczną i emocjonalną;
- miały wyższe aspiracje życiowe i edukacyjne;
- łatwiej znajdowały pracę i rzadziej korzystały z pomocy społecznej;
- rzadziej dokonywały aktów przestępczych;
- miały lepsze relacje z rodziną<sup>10</sup>.

Coraz powszechniejszym zjawiskiem, zwłaszcza w Europie Zachodniej, jest wzrastająca świadomość znaczenia edukacji dziecka w pierwszych latach życia. Zauważono na przykład, że coraz częściej do przedszkola trafiają dzieci matek niepracujących, co świadczy o tym, że edukacja przedszkolna zaczyna być traktowana jako pierwszy etap edukacji. Zdaniem autorów opracowania<sup>11</sup>, wydanego pod auspicjami EACEA (*Education, Audiovisual & Culture Executive Agency*) w obszarze europejskiej wczesnej edukacji można zauważyć kilka wyraźnych trendów:

1. We wszystkich krajach europejskich istnieją programy wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w wieku 3–6 lat i na tym poziomie (ISCED 0) misja edukacyjna jest jasno określona i ważniejsza od funkcji opieki nad dzieckiem związanej z zatrudnieniem rodziców.

---

<sup>10</sup> M. Kowalik-Olubińska, *Zwiększanie szans edukacyjnych dzieci sześciolatków*, [w:] S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, s. 76–77.

<sup>11</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, (tłum. E. Kolanowska), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 131–132.

2. Wszędzie celem jest stymulowanie rozwoju poznawczego i społecznego oraz świadomości kulturowej, a także przygotowanie dzieci do wczesnej nauki czytania, pisanie i matematyki.
3. Kadra pracująca na tym poziomie posiada wykształcenie pedagogiczne, a jej kształcenie łączy praktyki zawodowe z zajęciami teoretycznymi, których celem jest przygotowanie wykwalifikowanych nauczycieli lub wychowawców.
4. W większości krajów europejskich tę fazę finansują władze centralne. Tylko w Austrii jedynym źródłem są środki lokalne. W szesnastu krajach rodzice muszą partycypować w kosztach.
5. Pomoc finansowa dla dzieci z grup ryzyka. W wielu krajach zapewnia się pomoc w różnych formach – od obniżonych podatków po zasiłki rodzinne i obniżone opłaty, a nawet zwolnienia z opłat z uczęszczanie do placówek wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem.
6. Do placówek przedszkolnych uczęszcza w Europie duży odsetek 4- i 5-latków; nie jest jednak maksymalny odsetek 87% 4-latków i 93% 5-latków. Dla porównania w Polsce: 41% 4-latków, 51% 5-latków. Niestety na wsi jest bardzo źle: 13% 4-latków i 22% 5-latków.
7. W budżetach państw europejskich przeznaczanych na ten poziom edukacji można zauważyć tendencję zwyżkową (w latach 2001–2004 z wyjątkiem Grecji). Generalnie kraje Unii Europejskiej (w tym też Polska) przeznaczają coraz więcej środków na ten poziom systemu edukacji.

W większości krajów edukacja przedszkolna i opieka stanowi złożony, mieszany i podzielony na sektory rynek, z kilkoma różnymi formami opieki i edukacji (np. opieką zinstytucjonalizowaną, opieką w domu, opieką zapewnianą przez pół dnia czy całodzienną, różnymi cenami, różnymi systemami finansowania i różnymi przepisami dotyczącymi jakości). Powoduje to w wielu krajach selektywne ze społecznego punktu widzenia korzystanie z oferty. Zdaniem ekspertów OECD przeważnie pogłębia istniejące nierówności. Dane z badań zebrane przez Leseman wskazują, że różnice w korzystaniu z oferty przedszkolnej, które są związane ze środowiskiem społeczno-ekonomicznym i etniczno-kulturowym, wynikają z co najmniej czterech czynników:

1. Dochodu rodziny, liczby dzieci oraz aktywności zawodowej i godzinowego wynagrodzenia matki w odniesieniu do opłat pobieranych od rodziców przez placówki i dotacji przyznawanych rodzinie.

2. Przekonania kulturowe i religijne dotyczące wychowania dziecka, w szczególności pogląd, że małymi dziećmi powinny opiekować się matki w odróżnieniu od poglądu, w którym istotne znaczenie przywiązuje się do wczesnego stymulowania rozwoju (drugiego) języka oraz umiejętności czytania i pisania.
3. Stopnia integracji społecznej i kulturowej oraz liczby lat w nowym kraju, a w szczególności zaufania do placówek świadczących profesjonalne usługi w zakresie opieki i edukacji jako przedstawicieli tej części społeczeństwa, która stanowi większość.
4. Względów związanych z wygodą i możliwością zapewnienia nieformalnej opieki przez krewnych, którzy mieszkają w pobliżu, w odniesieniu do lokalizacji i godzin otwarcia placówki oraz zasad dotyczących opieki nad chorymi dziećmi<sup>12</sup>.

Analizując te czynniki w stosunku do naszych polskich realiów, w większości można je odnieść przede wszystkim do środowisk wiejskich. Rodziny imigranckie stanowią w naszym kraju raczej niewielki odsetek w porównaniu do zachodniej Europy. Poradzenie sobie z wymienionymi czynnikami oznaczałoby ostateczne przełamanie barier społeczno-kulturowych, ograniczających lub uniemożliwiających powszechny dostęp do edukacji przedszkolnej w Polsce. Nie należy oczywiście zapominać o braku odpowiedniej liczby miejsc w placówkach przedszkolnych, co dodatkowo staje się źródłem wielu niepokojów i protestów ze strony rodziców. Według Elżbiety Hałaburdy „za wzrostem znaczenia edukacji przedszkolnej przemawia: postępujące rozwarstwienie polskiego społeczeństwa, powodujące powstawanie coraz wyraźniejszych nierówności edukacyjnych, które hamują mobilność społeczną. Dobry start dzieci ze środowisk szczególnie zagrożonych mógłby ułatwić im późniejszą karierę szkolną, ale edukacja przedszkolna jest niestety najslabiej rozwinięta w środowiskach, które je najbardziej potrzebują”<sup>13</sup>.

„Wczesna edukacja jest najważniejsza” – ta myśl J. J. Rousseau skłania do refleksji nad przemianami w wychowaniu przedszkolnym w Polsce i w Europie. To dobrze, że rządy państw europejskich oraz organizacje międzynarodowe zdają sobie sprawę z konieczności uznania tego hasła za podstawowy wyznacznik polityki oświatowej, co powinno przekładać się na przemyślane i długofalowe działania praktyczne. Jednak działania te powinny nieść ze sobą także poważne i trwałe zmiany

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 37–38.

<sup>13</sup> E. Hałaburda, *Szanse edukacyjne dziecka we współczesnym świecie – dostępność oświaty na początkowych jej szczeblach*, [w:] S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, s. 90.

w świadomości społecznej i kulturowej oraz trzeźwej ocenie ekonomicznej podejmowanych rozwiązań. Inaczej będzie to, jak zwykle, tylko „zaklinanie rzeczywistości”, niemającym nic wspólnego z mądrym i odpowiedzialnym kreowaniem wczesnej edukacji dziecka.

## **SUMMARY**

The author takes effect subject to socio-cultural and economic factors in creating a coherent vision of early education for children in Poland and Europe. This article is look to the practice involved in the process of educational change. Expectations of raising awareness of social and economic inequalities and facilitate the prevention of access to educational tools should not remain empty slogans. The situation in Poland requires making wise and responsible political and social action aimed at ensuring the best quality early childhood education for children. The process of the current changes in the education of preschool education should have real legitimacy in the results of social studies and science.



II

**CODZIENNOŚĆ I NIECODZIENNOŚĆ  
EDUKACJI Wczesnoszkolnej**



---

## Związek ocen szkolnych z percepcją ucznia przez siebie i nauczyciela

---

**Dominika Rusjan**

**Ewa Brzezińska**

**Jan Ciecuch**

Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

Od czego zależą oceny w szkole? W pierwszej chwili odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista: od wiedzy, od wysiłku, od pracowitości, pewnie też od inteligencji. Psychologiczna analiza każdej (zarówno z tych wymienionych, jak i wielu innych) odpowiedzi jednakże odkrywa piętrzące się trudności.

Wystawienie oceny szkolnej (zarówno jednostkowej, jak i semestralnej) jest bowiem elementem interakcji dwóch osób: ucznia i nauczyciela. Modelowa sytuacja wystawienia oceny wygląda tak: Obiektywny nauczyciel ocenia pewną konkretną, dobrze określoną właściwość ucznia (np. znajomość tabliczki mnożenia) według precyzyjnie określonych kryteriów (np. znajomość tabliczki mnożenia w zakresie do 100 z dopuszczalnymi 5% błędnych odpowiedzi oceniana jest na ocenę bardzo dobrą). Sprawy się nieco komplikują w przypadku ocen semestralnych czy końcowych. Niemniej jednak również w tym wypadku obiektywizm nauczyciela, swoiste wyabstrahowanie ocenianych właściwości ucznia oraz jasne kryteria są wstępnymi założeniami trafności oceny.

Problem polega jednakże na tym, że z psychologicznego punktu widzenia przynajmniej dwa pierwsze założenia są w gruncie rzeczy nierealistyczne. Zarówno obiektywizm nauczyciela, jak i możliwość oceny jakichś wydzielonych, wręcz „wypreparowanych” właściwości ucznia komplikują się wskutek tego, co nazwano interakcją dwóch osób. Zagadnienia tu omawiane dotyczą wszystkich etapów edukacyjnych, ale w szczególności są wyraźne w edukacji dzieci. Ponieważ będziemy analizować wyznaczniki ocen szkolnych, skupimy się na klasach IV–VI szkoły podstawowej, gdyż na wcześniejszym etapie kształcenia końcowe oceny mają formę opisową.

Obiektywizm nauczyciela jest postulatem, swoistym ideałem, do którego pewnie bez wątplenia warto zmierzać, ale w gruncie rzeczy jest on niemożliwy do osiągnięcia, o czym przekonuje psychologia poznania społecznego, którą zajmujemy się pokrótce w podrozdziale „Jak spostrzegamy innych?”

Hasłem przewodnim niniejszego zbioru jest zmiana. Jesteśmy obserwatorami zmiany systemu edukacyjnego, polegającego na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych. Czy taka forma oceny rozwiewa zapowiedziane wcześniej wątpliwości? Niezależnie od problemów i krytyki kierowanej pod adresem owych egzaminów zewnętrznych, można się chyba zgodzić, że ich wyniki nieco bardziej zbliżają się do ideału obiektywizmu niż standardowe oceny szkolne. Psychologia poznania społecznego jednakże ukazuje również tutaj piętzące się wątpliwości. Wprawdzie w ostatecznym akcie oceny egzaminu przez anonimowego egzaminatora nie ma już interakcji nauczyciela z uczniem, ale ta interakcja przecież trwała całe lata, zatem z całą pewnością nie pozostała bez wpływu na ucznia. Jak pokazują klasyczne badania L. Jacobson i R. Rosenthala – obiektywnie mierzona przez psychologów inteligencja uczniów zależała od... przekonania nauczycieli na temat uczniów. Przywołanymi badaniami, niezwykle istotnymi dla praktyki edukacyjnej, zajmujemy się w podrozdziale zatytułowanym „Efekt Pigmaliona”.

Problemy z oceną konkretnej właściwości ucznia polegają z kolei na tym, że każda z ocenianych właściwości jest elementem powiązanim z wieloma elementami systemu psychicznego, wskutek czego każda próba jej wydzielenia jest w gruncie rzeczy zabiegiem dosyć sztucznym. Jak przekonuje np. C. Greven ze współpracownikami<sup>1</sup> osiągnięcia szkolne zależą nie tylko od wiedzy i inteligencji, ale również między innymi od tego, czy uczeń myśli o sobie jako o kimś inteligentnym. Oznacza to zatem, że w ocenie szkolnej zawiera się nie tylko wypreparowana, oceniana właściwość ucznia, ale – oprócz wielu innych elementów – również przekonania ucznia na temat owych właściwości, czy ujmując problem nieco szerzej – percepcja siebie ucznia.

W takiej sytuacji powstaje niezwykle intrygujące pytanie – w jakich kategoriach spostrzegają siebie dzieci w okresie szkolnym? Na to pytanie odpowiemy w podrozdziale zatytułowanym „Jak dzieci spostrzegają siebie?”

Na gruncie przywołanych ujęć teoretycznych i dotychczasowej wiedzy, w drugiej części artykułu zaprezentujemy wyniki badań własnych,

---

<sup>1</sup> C. Greven., N. Harlaar., Y. Kovas, T. Chamorro-Premuzic, T. Plomin, *More than just IQ. School achievement is predicted by self-perceived abilities*, Psychological Science, 2009, 20, 6, s. 753–761.

ukazujących związek ocen szkolnych w klasach IV–VI z tym, jak spostrzegają siebie uczniowie i jak spostrzegają uczniów nauczyciele w polskich szkołach. Jest to fragment międzynarodowych badań prowadzonych w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego<sup>2</sup>.

## Jak spostrzegamy innych?

Procesy spostrzegania i rozumienia innych ludzi nazywane są w psychologii poznaniem społecznym. Nazwa, w której do pojęcia poznanie dodano określenie społeczne, sugeruje, że zachodzą tu jakieś szczególne procesy i mechanizmy, których nie ma w innych, niespołecznych rodzajach poznania, gdy spostrzegamy inne obiekty, nie ludzi. Jest to sugestia słuszna. Poznanie ludzi rządzi się bowiem specyficznymi prawami. Omówimy pokrótce kilka z nich.

Nasza wiedza o świecie (nie tylko społecznym) zorganizowana jest w postaci schematów poznawczych. Wbrew nieco negatywnym skojarzeniom związanym w języku potocznym z określeniem schemat, schematowa organizacja naszej wiedzy nie jest czymś niewłaściwym. Schemat poznawczy jest umysłową reprezentacją fragmentu rzeczywistości. Każdy z nas posiada na przykład schemat poznawczy samolotu, dzięki czemu, widząc lecący samolot, wiemy, co widzimy. Wyobraźmy jednak sobie kogoś, kto nigdy w życiu ani nie widział, ani nie zetknął się z samolotem. Jeśli taka osoba zobaczy samolot, pewnie zobaczy w nim ptaka. Osoba ta, mając schemat ptaka, ale nie schemat samolotu, widząc samolot lecący nad jej głową – spostrzeże ptaka. Posiadanie schematu jest zatem, jak to ilustruje zaprezentowany przykład – warunkiem koniecznym poznania. Posiadanie schematu samolotu jest warunkiem koniecznym poznania konstrukcji samolotu. Zarazem jednak posiadanie schematu ptaka (i nieposiadanie schematu samolotu) stało się przyczyną błędnego poznania – spostrzeżenie samolotu jako ptaka. Cóż to oznacza? Oto schemat poznawczy jest nie tylko warunkiem poznania, ale – jednocześnie – może być źródłem błędów poznawczych! Te dwie, jakże skrajnie różne, właściwości schematu potęgują się, jeśli przeniesiemy omawiane zagadnienie do świata ludzi.

Poznając drugiego człowieka, nie dowiadujemy się o nim wszystkiego – docierają do nas tylko niektóre informacje na jego temat. W takiej sytuacji nasz umysł wychwytuje pewne informacje, które aktywizują

---

<sup>2</sup> J. Harasimczuk, D. Rusjan, K. Toczyłowska, *Longitudinalne poszukiwania wielkiej piątki i wielkiej dziesiątki w dzieciństwie*, „Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej”, 2010, 8, s. 33–41.

dany schemat poznawczy, który umożliwia nam zinterpretowanie rozmaitych zachowań danego człowieka. Wyobraźmy sobie sytuację bójki między uczniami, w której trudno wskazać winnego. Pojawia się w tej sytuacji nauczyciel, który próbuje interweniować. Wyobraźmy sobie też, że jeden z uczniów miał brudne paznokcie i przetłuszczone włosy, a drugi ubrany był czysto i schludnie. Bardzo prawdopodobna jest w takiej sytuacji aktywizacja w umyśle obserwatora (w tym wypadku nauczyciela) schematu poznawczego „niezbyt czystego łobuza”. W konsekwencji schemat ten pomoże nadać sens temu, co obserwowane, oraz wypełniać luki w wiedzy, czyli przynajmniej wysunąć podejrzenie co do winy jednego z uczniów.

Schemat poznawczy dodatkowo służy jako wskazówka dla pamięci. Często, rekonstruując jakieś wydarzenia, nie jesteśmy w stanie odtworzyć pewnych elementów, dlatego też wypełniamy puste miejsca danymi, które są zgodne z naszymi schematami. Bardzo możliwe zatem, że jeśli np. za kilka tygodni wróciłby temat owego ucznia na radzie pedagogicznej, obserwujący to wydarzenie nauczyciel przypominałby je sobie nieco inaczej. Zaktywizowany schemat „brudnego łobuza” mógłby sprawić, że pamięć spletałaby figla i obserwatorowi mogłoby się wydawać, że może poświadczyć winę owego łobuza, podczas gdy w rzeczywistości sprawa była niejednoznaczna, i to, co obserwator widział, było jedynie pewną właściwością wyglądu (niezbyt eleganckiego).

Co więcej, możliwe jest również, że uczeń ten byłby zapamiętany przez obserwatora również jako ktoś mniej inteligentny. Odpowiedzialny za taki stan rzeczy jest efekt aureoli, zwany też efektem halo, który występuje w dwóch formach: efektu Galatei (anielskiego efektu halo) oraz efektu Golema (szatańskiego efektu halo). Istotą efektu halo jest przypisanie osobie innych cech, o których nic nie wiemy na podstawie cech lub zachowań, które obserwowaliśmy. W przypadku efektu Galatei są to cechy pozytywne, a w przypadku Golema – negatywne. W obu jednak przypadkach mechanizm jest ten sam – wnioskujemy o czymś, czego nie wiemy na podstawie tego, co wiemy, przy czym często robimy to automatycznie, nie mając świadomości wyjścia poza to, co wiemy, co zaobserwowaliśmy. Przypisawszy zatem uczniowi cechę agresywności, skłonność do bójek, oczekujemy również jego problemów z nauką.

Podsumowując, za E. Aronsonem<sup>3</sup> możemy wyróżnić dwa rodzaje poznania społecznego – pierwszy jest nieświadomy, a tym samym automatyczny. Drugi polega na myśleniu kontrolowanym – wymagającym znacznie więcej wysiłku i rozwagi. Myślenie automatyczne jest mimo-

---

<sup>3</sup> E. Aronson, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, 2006, s. 124–170.

wolne, nie wymaga wysiłku i jest możliwe dzięki automatycznej analizie środowiska na podstawie nabytych wcześniej doświadczeń i wiedzy o świecie. Ten rodzaj myślenia umożliwia nam zrozumienie nowych sytuacji, z którymi spotykamy się na co dzień. Wpływają one na spostrzeganie, analizę i zapamiętywanie informacji. Omówiony przykład ukazuje właśnie myślenie automatyczne. W sytuacjach szczególnie dla nas istotnych uruchamiamy myślenie kontrolowane, w którym staramy się rozróżnić to, co rzeczywiście obserwujemy, od tego, co podpowiadają nam posiadane przez nas schematy. Takie myślenie wymaga jednakże sporo wysiłku i w codziennych sytuacjach często poprzestajemy na myśleniu automatycznym. Gdyby zatem od decyzji danego nauczyciela, który obserwował zajęcia z opisanego przykładu, zależał los ucznia (np. promocja do następnej klasy lub skierowanie do innej szkoły), prawdopodobnie zostałyby uruchomione myślenie kontrolowane. Wówczas możliwe byłoby oddzielenie wiedzy o umiejętnościach szkolnych od wiedzy o zachowaniu. W ramach wiedzy o zachowaniu tego ucznia pewnie też można byłoby oddzielić wiedzę o tym, co zostało zaobserwowane od przypuszczeń. Codzienne szkolne interakcje nie wymagają jednakże od nauczyciela takich trudnych decyzji, co oznacza raczej częste funkcjonowanie na poziomie myślenia automatycznego.

Czy możemy zatem uznać potencjalne błędy powodowane schematami poznawczymi za nieistotne, ponieważ możemy świadomie kontrolować myślenie w krytycznych sytuacjach? Odpowiedź na to pytanie mogłaby być pozytywna, gdyby nie kolejne zjawisko, którego warto mieć świadomość, zwane efektem Pigmaliona.

## **Efekt Pigmaliona**

Jesteśmy nie tylko biernymi obserwatorami i odbiorcami informacji. Choć brzmi to paradoksalnie – mamy wpływ na to, w jakim stopniu schematy (nawet błędne) obecne w naszym umyśle, mogą stać się obiektywną rzeczywistością. Mimowolnie przyczyniamy się do urzeczywistniania naszych schematów, chociażby przez sposób, w jaki traktujemy innych ludzi. Urzeczywistnianie się schematów wskutek nieświadomego traktowania innych w taki sposób, że skłaniamy ich do postępowania zgodnie z własnymi schematami, to zjawisko samospełniającego się proctwa, nazywane również efektem Pigmaliona. W celu lepszego zrozumienia tego zjawiska odwołajmy się do klasycznego eksperymentu R. Rosenthala i L. Jacobson<sup>4</sup>.

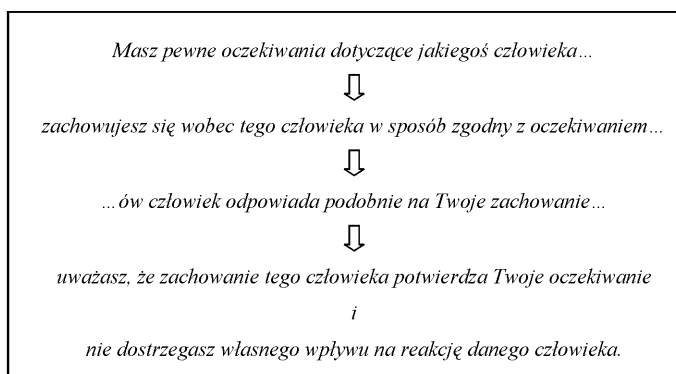
---

<sup>4</sup> R. Hock, *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, Gdańsk, 2003, s. 125–132.

Na początku roku szkolnego wszyscy uczniowie klas 1–6 zostali przebadani testem inteligencji. Nauczycielom powiedziano, że test pozwala na prognozowanie sukcesów szkolnych i szybki rozwój uczniów. Tym samym wytworzono u nauczycieli oczekiwania, że uczniowie, którzy uzyskali wysoki wynik w teście, będą przejawiać zwiększone możliwości uczenia się. W rzeczywistości test ten nie miał wartości prognostycznej. Następnie nauczyciele otrzymali listy uczniów ze swoich klas, którzy otrzymali w teście wysokie wyniki. Owe listy były jednak zupełnie przypadkowe. R. Rosenthal i L. Jacobson wylosowali grupę uczniów, a listę wylosowanych przekazali nauczycielom jako listę uczniów, którzy uzyskali najwyższy wynik w teście.

R. Rosenthal i L. Jacobson postawili pytanie, czy informacja o uczniu przekazana nauczycielom ma moc zmieniania ucznia. Pod koniec roku szkolnego uczniowie ponownie wypełnili ten sam test inteligencji, po czym obliczono różnicę ilorazu inteligencji każdego dziecka po dwóch pomiarach. Wyniki były zdumiewające. Okazało się bowiem, że informacja przekazana nauczycielom spowodowała nie tylko zmiany w ocenach (wystawianych przez nauczycieli), ale także zmiany w obiektywnym teście inteligencji!

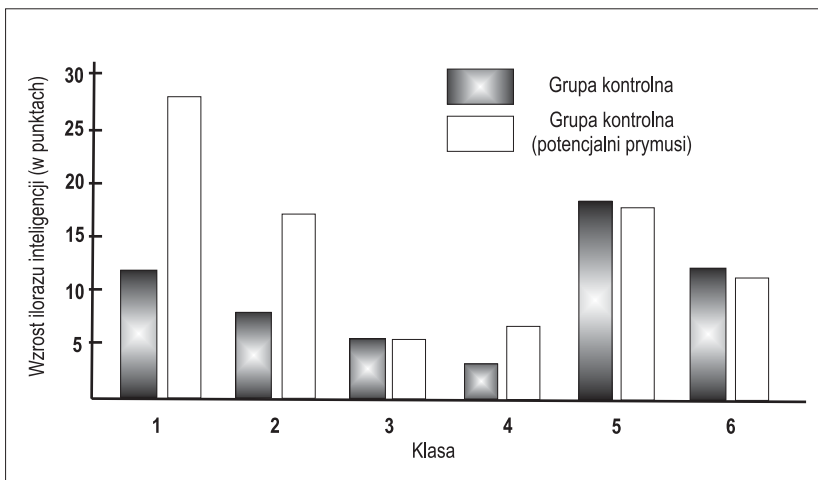
R. Rosenthal i L. Jacobson założyli, że jeżeli nauczyciel otrzyma informacje (np. o poziomie ilorazu inteligencji), które mogą przyczyniać się do powstawania pewnych oczekiwań odnoszących się do możliwości uczniów, może on wtedy nieświadomie zachowywać się w sposób, który subtelnie zachęcałby ucznia, postrzeganego za zdolnego, do osiągnięcia dobrych wyników lub w sposób ułatwiający mu ich osiągnięcie. To natomiast prowadzi do samospełniającego się proroctwa, powodując, że uczeń rzeczywiście stanie się lepszy. Zjawisko to pokazuje rysunek 1.



**Rysunek 1.** Cztery fazy cyklu samospełniającego się proroctwa  
**Źródło:** E. Aronson, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, 2006



Wyniki uzyskane w eksperymencie R. Rosenthala i L. Jacobson zostały przedstawione na rysunku 2.



**Rysunek 2.** Różnice w ilorazie inteligencji dzieci w badaniach R. Rosenthala i L. Jacobson (wzrost ilorazu inteligencji w punktach)

**Źródło:** R. Hock, *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, Gdańsk 2003

Okazało się, że u dzieci, wobec których nauczyciele mieli wyższe oczekiwania związane z rozwojem intelektualnym, odnotowano istotnie większy wzrost ilorazu inteligencji niż u dzieci z grupy kontrolnej. Zaobserwowana zależność wystąpiła jednakże zwłaszcza w młodszych klasach. Czym to mogło być spowodowane? R. Rosenthal i L. Jacobson podają kilka prawdopodobnych przyczyn takiego stanu rzeczy. Młodsze dzieci są podatniejsze na wpływy, to znaczy doświadczyły większej zmiany, ponieważ łatwiej było je zmienić niż dzieci starsze. Młodsze dzieci nie mają jeszcze ustalonej opinii – nauczyciele cały czas wyrabiają sobie zdanie na temat zdolności dziecka, a oczekiwania wysunięte przez badaczy mogą wywierać silniejszy wpływ na ich postępowanie, niż gdyby mieli już wyrobioną opinię. Ponadto młodsze dzieci mogą być bardziej podatne na wpływ subtelnych i niezamierzonych zachowań nauczycieli, którzy przekazują uczniom oczekiwania związane z ich wynikami w nauce.

Oczekiwania nauczycieli wobec zachowania uczniów stały się samospełniającym się proroctwem, które nie jest świadomym i przemyślanym działaniem, ale przykładem myślenia automatycznego.

Dalsze badania R. Rosenthala i L. Jacobson wykazały, że potencjalni prymusi bardziej lubili szkołę i byli pod kilkoma względami odmiennie traktowani. Nauczyciele stwarzali im cieplejszy klimat emocjonalny poprzez poświęcanie im więcej uwagi oraz dawanie zachęty i wsparcia. Zadawano im więcej nauki i więcej zadań o wyższym poziomie trudności. Udzielano im częstszych i dokładniejszych informacji zwrotnych. Stwarzano im też więcej możliwości do wypowiedzania się w klasie.

Mimo że oczekiwanie nauczycieli nie są jedynym czynnikiem determinującym osiągnięcie wyników przez dziecko w szkole, mogą mieć jednak wpływ nie tylko na wzrost jego ilorazu inteligencji. Badania R. Rosenthala i L. Jacobson przyczyniły się do lepszego zrozumienia procesów edukacyjnych i ukazały wpływ oczekiwań nauczycieli na wyniki uczniów. Na podstawie tych wszystkich danych możemy śmiało stwierdzić, że to, jak uczeń jest widziany przez nauczyciela – zmienia go. Skłonność do wytwarzania przez poznający podmiot pewnych pseudodanych i traktowania ich na równi z rzeczywistymi i obiektywnymi danymi dotyczącymi poznawanych osób, może przyczynić się do zmiany poznawanego człowieka<sup>5</sup>.

Funkcjonowanie efektu Pigmaliona nie pozwala uznać egzaminów zewnętrznych wprowadzonych do szkół jako rozwiązania problemu obiektywizmu ocen. Oceny te zapewne w większym stopniu zbliżają się do ideału obiektywizmu niż tradycyjne oceny wystawiane przez nauczyciela. Niemniej jednak nauczyciel, wystawiając owe oceny przez kilka lat i będąc w relacji z uczniem, wyrabia sobie na jego temat jakąś opinię. Owa opinia, nawet jeśli jest błędna (pozytywna lub negatywna), może być siłą sprawczą zmiany ucznia.

Omówione badania R. Rosenthala i L. Jacobson pokazały mechanizm samospełniającego się proroctwa. Z punktu widzenia metodologii badań psychologicznych był to eksperyment, podczas którego stworzono sztuczną sytuację (zaaranżowany pomiar inteligencji i przekazanie nauczycielom listy uczniów). Efekt Pigmaliona ukazuje, że to, co myślą o uczniach nauczyciele, nie pozostaje bez wpływu na uczniów. Jakie są jednak naturalne kategorie, w jakich myślą o sobie uczniowie i nauczyciele o uczniach? Owe naturalne kategorie stanowić bowiem mogą rezerwuar efektów Pigmaliona, jakie na co dzień dzieją się w szkołach.

---

<sup>5</sup> B. Wojciszke, *Korzystanie z danych i pseudodanych przy poznawaniu ludzi*, [w:] M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 1992, s. 100.

Nauczyciele nie otrzymują przecież tajemniczych list z nazwiskami wytypowanych uczniów, jak w eksperymencie R. Rosenthala i L. Jacobson, ale w codziennych, naturalnych interakcjach wytwarzają opinie i schematy na temat uczniów. Na co zwracają uwagę? Jakie cechy współwystępują w ich percepcji zgodnie z efektem halo? W jakich kategoriach spostrzegają siebie uczniowie? W jaki sposób to widzenie ucznia przez samego ucznia i przez nauczyciela przekłada się na oceny uzyskiwane przez uczniów? Na te pytania odpowiemy na płaszczyźnie teoretycznej, referując model percepcji siebie oraz empirycznej, ukazując wyniki badań przeprowadzonych w polskich szkołach.

### **Jak dzieci spostrzegają siebie?**

Porządkujemy nie tylko złożoną rzeczywistość świata zewnętrznego (konstruując wiedzę w postaci schematów, o czym była mowa wcześniej), ale również własne funkcjonowanie i aktywność psychiczną. Nie mówimy tutaj o schematach, bo w tym wypadku poznawany i oceniany jest przecież wyłącznie jeden obiekt, czy ujmując to bardziej precyzyjnie – jedna osoba. Psychologowie mówią tu raczej o wymiarach spostrzegania siebie czy wymiarach percepcji. Jakie sfery wyróżniamy w spostrzeganiu samych siebie, w swoim funkcjonowaniu? Na co zwracamy uwagę, co oceniamy? Jeśli te zagadnienia przeniesiemy w interesujący nas szczególnie okres szkolny, to pytania będą brzmiały: W jakich kategoriach spostrzegają i oceniają siebie uczniowie i w jakich naturalnych kategoriach spostrzegają uczniów nauczyciele.

Jedną z najczęściej przyjmowanych kategoryzacji dziecięcej percepcji siebie jest propozycja S. Harter, która została potwierdzona w wielu badaniach, również międzykulturowych<sup>6</sup>. Istotą tej propozycji jest wyodrębnienie pięciu wymiarów, w których dzieci w naturalny sposób spostrzegają same siebie. Pojawiające się naturalnie na tych wymiarach oceny samego siebie składają się na globalne poczucie własnej wartości dziecka. Propozycję S. Harter warto rozszerzyć o wymiar optymizmu–pesymizmu, proponowany przez S. Ey i współpracowników<sup>7</sup>. Ukazują oni percepcję własnej przyszłości i oczekiwania z nią związane jako istotny aspekt, w pewien sposób uzupełniający wymiary percepcji siebie. Percepcja siebie i wynikające z niej poczucie własnej wartości w ujęciu S. Harter dotyczy bowiem aktualnego stanu rzeczy, natomiast optymizm

---

<sup>6</sup> S. Harter, *The development of the self-representation during childhood and adolescence*, [w:] M. Leary, J. Tangney, (red.), *Handbook of self and identity*, London, 2003, s. 610–642.

<sup>7</sup> S. Ey, W. Hadley, D. Nuttbrock, S. Palmer, J. Klosky, D. Deptula, J. Thomas, R. Cohen, *A new measure of children's optimism and pessimism: The Youth Life Orientation Test*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, 46, s. 548–558.

w ujęciu S. Ey i współpracowników jest wymiarem, na którym dziecko postrzega własną przyszłość. Kolejno omówiona zostanie koncepcja S. Harter, a następnie koncepcja S. Ey.

Percepcja siebie, na co zwraca uwagę S. Harter, zmienia się wraz z wiekiem i jest ściśle związana z dziecięcymi umiejętnościami poznawczymi. We wczesnym dzieciństwie (w wieku przedszkolnym) dzieci odpowiadają na pytania dotyczące tego, kim są, poprzez konkretne opisy i obserwowalne zachowania. Częściej przy tym podają specyficzne przykłady niż uogólniają. Oznacza to, że w tym wieku dzieci nie tworzą jeszcze uogólnionych wymiarów, na których spostrzegają same siebie. Spostrzeganie siebie jest bezpośrednio i silnie związane ze spostrzeganym i zapamiętanym własnym zachowaniem. Dziecięce rozumienie siebie jest zatem ograniczone do wyizolowanych pojedynczych obserwacji.

Pomiędzy 5 a 7 rokiem życia zachodzi istotna zmiana. Dziecko zaczyna w tym okresie konstruować pewne etykiety cech, które uogólniają zachowania i zaczynają tworzyć swoiste wymiary, w których dziecko spostrzega i ocenia samo siebie. Takim wymiarem jest na przykład bycie grzecznym i pomocnym. Dziecko łączy w sobie wiele specyficznych zachowań w bardziej ogólną kategorię np. bycia grzecznym. Rozwój tych kategorii prowadzi w efekcie do wyraźnego ukształtowania się w okresie późnego dzieciństwa (klasy IV–VI szkoły podstawowej) pięciu zasadniczych wymiarów, w jakich dziecko siebie spostrzega i ocenia. Są to:

1. Kompetencje szkolne
  - kompetencje lub zdolności w sferze szkolnej, umiejętności potrzebne na lekcjach w szkole, przy odrabianiu prac domowych;
2. Akceptacja społeczna
  - akceptacja dziecka przez rówieśników, poczucie bycia znanym, lubianym lub popularnym wśród rówieśników;
3. Aktywność fizyczna
  - sprawność fizyczna oraz jej przejawy, chęci i umiejętności uczestniczenia w różnych dyscyplinach sportu i grach na świeżym powietrzu;
4. Wygląd zewnętrzny
  - ocena i zadowolenie z własnego wyglądu, ubioru;
5. Akceptacja własnego zachowania
  - ocena i akceptacja własnego zachowania, jako zgodnego lub niezgodnego z oczekiwaniami dorosłych.

Wymienione wymiary są naturalnymi kategoriami, w których dziecko myśli o sobie i ocenia samo siebie. Nawet jeśli nie wyraża tego werbalnie, wymiary te są dla dziecka ważne.

Ponadto wymiary te są od siebie względnie niezależne. Oznacza to, że dzieci między nimi różnicują. Spostrzeganie i ocena siebie na jednym

wymiarze jest niezależna od spostrzegania i oceny na innym. Dziecko inaczej może oceniać na przykład swój wygląd niż aktywność fizyczną, ale oba te wymiary są w naturalnej percepcji siebie dla dziecka istotne.

Na każdym z wymienionych wymiarów dziecko nie tylko spostrzega samo siebie, ale również ocenia, a oceny wszystkich wymiarów składają się na uogólnione poczucie własnej wartości, czyli akceptacji siebie i zadowolenia z własnego życia i siebie, spostrzeganego i ocenianego na wymienionych wyżej wymiarach.

Omówioną koncepcję wymiarów percepcji siebie warto rozszerzyć o wymiar optymizmu–pesymizmu, czyli wymiar percepcji własnej przyszłości, zaproponowany przez Ey i współpracowników<sup>8</sup>.

Optymizm pojmowany jest tutaj jako zbiór pozytywnych oczekiwań dotyczących przyszłości i wydarzeń, które będą miały wpływ na podejmowane przez jednostkę wysiłki i jej nastrój. Możliwe jednak, że dziecięcy optymizm wynika z ogólnego zbioru pozytywnych oczekiwań, które mogą, ale nie muszą, zawierać indywidualny wkład i wysiłek. Dziecko może być optymistą dzięki wierze w to, że rodzic, nauczyciel, duchowa siła lub po prostu szczęście uchroni je od nieszczęść.

Badania dowiodły, że optymizm łączy się z mniejszym ryzykiem wystąpienia depresji, wyższą samooceną, poczuciem kompetencji. Jest także ważnym czynnikiem mającym wpływ na to, czy dzieci radzą sobie z codziennymi wyzwaniem – na przykład przyjaźnią, chorobą itd. Dzieci bardziej optymistyczne w kontaktach z rówieśnikami oceniane są przez nich bardziej pozytywnie. Istnieje też mniejsze prawdopodobieństwo, że zostaną odrzucone przez grupę, bądź że padną ofiarą znęcania się<sup>9</sup>.

Wiele przeprowadzonych badań<sup>10</sup> nad korelatami i skutkami optymizmu dostarcza danych, że ma on pozytywne znaczenie dla samopoczucia, zadowolenia z życia i zdrowia fizycznego. Zachęca to do stwierdzenia, że optymizm jest jednoznacznie korzystny i że warto go rozwijać już od najmłodszych lat. Stwierdzono też, że zdolność do optymistycznego myślenia ma związek z doświadczeniami z dzieciństwa, głównie z tym, jaki styl interpretowania zdarzeń i odnoszenia się do przyszłości prezentowali rodzice. Badania wskazują, że optymizm chroni przed przeżywaniem silnego stresu w niesprzyjających warunkach i przyczynia się do skuteczniejszego radzenia sobie. Stwierdzono również pozytywny wpływ optymizmu w zakresie osiągnięcia celów życiowych, takich jak wyniki w nauce szkolnej oraz sukcesy sportowe, jak również w zakresie poczucia osobistego rozwoju.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa, 2008, s. 193.

Ponadto optymizm jest pozytywnie oceniany przez innych ludzi, co powoduje, że osoby przejawiające nadzieję łatwiej nawiązują bliskie relacje i otrzymują wsparcie społeczne<sup>11</sup>.

W celu uniknięcia krytyki, iż optymistyczne myślenie stanowi zagrożenie dla realistycznego oceniania własnych możliwości i przewidywania przyszłości, warto podkreślić, że optymizm nie polega na zaprzeczaniu możliwości negatywnych zdarzeń, jeśli posiadane informacje na to wskazują, ale na przekonaniu o wysokim prawdopodobieństwie korzystnego obrotu spraw, jeśli tylko są ku temu warunki. Optymizm motywuje do działania i generuje pozytywny afekt, a jednocześnie stanowi przesłankę otwartości na informacje zwrotne i aktywnego ich poszukiwania.

## **Badania własne**

### **Oceny siebie – oceny ucznia – oceny szkolne**

W dotychczasowych rozważaniach pojawiało się wielokrotnie określenie ocena. Na wymienianych i opisywanych wymiarach dzieci spostrzegają siebie i oceniają. Oceny te są naturalnym porównywaniem się z innymi lub z jakimś idealnym wyobrażeniem siebie. W kontekście szkolnym pojawiają się jednakże jeszcze innego rodzaju oceny – oceny szkolne. Ocena szkolna jest ustosunkowaniem się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem jest określony stopień szkolny.

W literaturze wymienia się wiele celów ocen szkolnych. Do najważniejszych z nich należą: diagnozowanie osiągnięć dydaktycznych ucznia, obserwowanie rozwoju ucznia, dostarczanie informacji zwrotnej, wspieranie rozwoju, rozbudzanie motywacji do uczenia się, uczenie systematyczności, organizowanie procesu uczenia się, kształtowanie obrazu samego siebie, umiejętności oceny własnych możliwości i korzystania z niej, wdrażanie do samooceny, sprawdzanie wiadomości i umiejętności, przygotowanie do zdrowej rywalizacji, rozpoznawanie uzdolnień, zainteresowań, predyspozycji oraz psychiczne wzmacnianie ucznia (wskazywanie mocnych stron)<sup>12</sup>.

W badaniach własnych, przeprowadzonych na gruncie omówionych wcześniej teorii spostrzegania siebie, poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytanie o związek ocen szkolnych z tym, jak uczeń ocenia sam siebie, ale nie w wymiarach instytucjonalnych, szkolnych, lecz naturalnych, w swoim codziennym funkcjonowaniu. Wzięliśmy zatem pod uwagę

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 101.

<sup>12</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 252.

wymiary zaproponowane w omówionym modelu S. Harter, a uzupełnione o wymiar S. Ey.

Oceny dokonuje nauczyciel. Interesował nas zatem również związek ocen wystawianych przez nauczyciela za osiągnięcia szkolne z ocenami naturalnymi nauczyciela, na wymiarach, na których oceniają się również uczniowie i które w codziennym życiu są dla nich istotne.

Sformułowaliśmy dwie główne hipotezy:

Hipoteza 1:

Oceny szkolne wiążą się z oceną kompetencji szkolnych uczniów przez nauczycieli oraz oceną swoich własnych kompetencji przez uczniów. Wraz ze wzrostem oceny owych kompetencji wzrastają oceny szkolne.

Oczekiwanie takie wydaje się oczywiste. Interesowała nas jednakże w szczególności sposób wielkość tego związku w przypadku nauczycieli oraz uczniów. Ponadto, choć nie sformułowaliśmy w tym zakresie kierunkowych hipotez, interesował nas związek ocen szkolnych z pozostałymi wymiarami oceny (wyglądu zewnętrznego, aktywności fizycznej, akceptacji społecznej oraz akceptacji własnego zachowania) w percepcji uczniów oraz nauczycieli.

Hipoteza 2:

Oceny szkolne wiążą się z poczuciem własnej wartości oraz optymizmem. Wraz ze wzrostem obu tych zmiennych, wzrastają oceny szkolne.

W celu weryfikacji obu hipotez oraz odpowiedzi na dodatkowe, wymienione wcześniej pytania związane z hipotezą pierwszą, przebadaliśmy 201 uczniów szkół podstawowych z klas IV–VI z sześciu miejscowości. Badania zostały przeprowadzone w 2010 r. Grupa składała się ze 100 dziewcząt i 101 chłopców. Każdy uczeń dokonywał opisu samego siebie przy pomocy odpowiednich kwestionariuszy. Dodatkowo każdy uczeń opisywany był przez nauczyciela (przy pomocy odpowiedniej wersji kwestionariuszy).

Wskaźnikiem ocen szkolnych była semestralna ocena z języka polskiego, matematyki oraz średnia wszystkich ocen. Do pomiaru wymiarów percepcji siebie zastosowaliśmy następujące narzędzia:

*Profil percepcji siebie przez dziecko – wersja dla dzieci (Self-Perception Profile for Children SPP-C)* S. Harter<sup>13</sup> w polskiej adaptacji J. Ciecucha i D. Rusjan. Jest to kwestionariusz umożliwiający pomiar spostrzegania i oceny siebie przez ucznia w pięciu wymiarach: kompetencje społeczne, akceptacja społeczna, aktywność fizyczna, wygląd ze-

---

<sup>13</sup> S. Harter, *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver 1985.

wewnętrzny oraz akceptacja własnego zachowania. Dodatkowo uzyskiwany jest wynik dotyczący uogólnionego poczucia własnej wartości.

*Profil percepcji siebie przez dziecko – wersja dla nauczyciela (SPP-C Nauczyciel)* S. Harter (1985) w polskiej adaptacji J. Ciecucha i D. Rusjan. W tym kwestionariuszu wychowawca odpowiada na pytania dotyczące uczniów w swojej klasie. Kwestionariusz również umożliwia pomiar spostrzegania i oceny na wymienionych wcześniej wymiarach, ale tym razem jest to ocena dokonywana przez nauczyciela na wymiarach ważnych dla dziecka.

*Kwestionariusz orientacji życiowej dla dzieci i młodzieży (Youth Life Orientation Test YLOT)* S. Ey<sup>14</sup> w polskiej adaptacji E. Brzezińskiej oraz J. Ciecucha, który umożliwia pomiar poziomu optymizmu.

## Wyniki – od czego zależą oceny szkolne?

W celu odpowiedzi na główne pytanie (o wyznaczniki ocen szkolnych) oraz weryfikacji obu hipotez, zostały przeprowadzone analizy regresji. W tabeli nr 1 przedstawione zostały wyniki trzech analiz regresji – w pierwszej z nich zmienną wyjaśnianą były oceny z języka polskiego, w drugiej – z matematyki, a w trzeciej średnia ocen. Za każdym razem jako zmienne wyjaśniające wprowadzone zostały wszystkie wymiary spostrzegania siebie przez uczniów.

**Tabela 1.** Współczynniki beta oraz skorygowane R<sup>2</sup> w analizie regresji wyjaśniającej oceny szkolne wymiarami percepcji siebie przez uczniów.

	Matematyka	Język polski	Średnia ocen
Kompetencje szkolne	,45***	,46***	,42***
Wygląd zewnętrzny	–,28**	–,18*	–,35**
Akceptacja społeczna	,01	–,05	,09
Akceptacja własnego zachowania	,05	,10	,18
Aktywność fizyczna	,00	,00	,10
Skorygowane R <sup>2</sup>	,22***	,21***	,21***

\* p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

**Źródło:** analiza własna zebranych wyników

Okazało się zatem, że na poziomie istotnym statystycznie oceny szkolne są wyjaśniane przez ocenę własnych kompetencji szkolnych

<sup>14</sup> Ey, Hadley, Nuttbrock, Palmer, Klosky, Deptula, Thomas, Cohen, *op. cit.*, s. 9.



uczniów, co jest wynikiem oczekiwanym. Nieco zaskakujący okazał się jednakże drugi wymiar, który wprawdzie w nieco mniejszym, ale również istotnym stopniu, wyjaśnia oceny szkolne – jest to ocena własnego wyglądu zewnętrznego. Jest to związek ujemny, co oznacza, że im uczniowie gorzej oceniają własny wygląd zewnętrznym, tym uzyskują wyższe oceny! Żaden z pozostałych wymiarów – ani akceptacja społeczna, ani akceptacja własnego zachowania, ani też aktywność fizyczna – nie jest powiązany z uzyskiwanymi przez uczniów ocenami.

Czy z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia, gdy popatrzymy na ucznia oczyma nauczyciela? Aby odpowiedzieć na te pytanie i zweryfikować drugą część pierwszej hipotezy, przeprowadzone zostały analogiczne analizy regresji. Tym razem zmiennymi wyjaśniającymi były wymiary spostrzegania ucznia przez nauczyciela. Okazało się, że jeśli do analizy regresji wprowadzone zostały wyniki spostrzegania ucznia przez nauczyciela na wszystkich pięciu wymiarach, to ocena kompetencji szkolnych wyraźnie zdominowała wszystkie inne. Wymiar ten wyjaśnia ogromną część wariancji ocen (skorygowane  $R^2$  wyniosło aż 0,86), a pozostałe wymiary okazały się nieistotne. W takiej sytuacji wykonana została seria kolejnych analiz regresji, w których jednakże ze zbioru zmiennych wyjaśniających wyeliminowano wymiar kompetencji szkolnych. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli nr 2.

**Tabela 2.** Współczynniki beta oraz skorygowane  $R^2$  w analizie regresji wyjaśniającej oceny szkolne wymiarami percepcji ucznia przez nauczyciela (z pominięciem wymiaru kompetencji szkolnych).

	<b>Matematyka</b>	<b>Język polski</b>	<b>Średnia ocen</b>
<b>Wygląd zewnętrzny</b>	<b>,48***</b>	<b>,69***</b>	<b>,53***</b>
Akceptacja społeczna	,26*	,17	,16
Akceptacja zachowania	-,03	-,04	,07
Aktywność fizyczna	,15	-,11	,04
$R^2$	<b>,45***</b>	<b>,45***</b>	<b>,38***</b>

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Źródło:** Analiza własna zebranych wyników

Okazało się zatem, że wymiarem, który w szczególnie istotny sposób wyjaśnia wariancję ocen, jest – podobnie jak w przypadku percepcji siebie przez uczniów – wymiar oceny wyglądu zewnętrznego. Na tym się jednak podobieństwa kończą, a zaczynają niespodzianki. Oto bowiem w przypadku nauczycieli jest to związek dodatni, co oznacza, że wraz ze wzrostem oceny atrakcyjności fizycznej ucznia (jego ładnego wyglądu,

urody) wzrastają oceny szkolne, podczas gdy w przypadku ucznia było dokładnie odwrotnie. Wraz ze wzrostem przekonania o własnej atrakcyjności fizycznej, oceny – malały. Interpretacja tych zależności zostanie przedstawiona w dyskusji wyników.

W celu weryfikacji drugiej hipotezy wykonano serię analiz regresji, analogicznych do poprzednich, przy czym zmiennymi wyjaśniającymi były w tym wypadku: uogólnione poczucie własnej wartości oraz optymizm. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli nr 3.

**Tabela 3.** Współczynniki beta oraz skorygowane  $R^2$  w analizie regresji wyjaśniającej oceny szkolne poziomem globalnej samooceny oraz optymizmu.

	<b>Matematyka</b>	<b>Język polski</b>	<b>Średnia ocen</b>
<b>Optymizm</b>	<b>,43***</b>	<b>,54***</b>	<b>,35**</b>
Globalna samoocena	-,10	-,10	-,05
$R^2$	,14***	,25***	,09*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Źródło:** Analiza własna zebranych wyników

Wprowadzone do modelu dwa uogólnione wymiary percepcji i oceny siebie (globalne poczucie własnej wartości) oraz oceny własnej przeszłości (optymizm) również w istotny sposób wyjaśniają wariancję ocen szkolnych. Okazało się jednakże, że dzieje się tak wyłącznie za sprawą optymizmu, który wiąże się w istotny sposób z uzyskiwanymi ocenami szkolnymi. Nie stwierdzono natomiast takiego związku między globalnym poczuciem własnej wartości a ocenami, zatem druga hipoteza została potwierdzona w części dotyczącej optymizmu, ale nie w części dotyczącej poczucia własnej wartości.

### **Dyskusja wyników – co to wszystko znaczy?**

Poszukiwaliśmy związku ocen szkolnych z naturalnymi wymiarami, na których dzieci spostrzegają i oceniają siebie w codziennym funkcjonowaniu, które są dla dzieci w ich myśleniu o sobie ważne. Dodatkowo wzięliśmy pod uwagę spostrzeganie dzieci przez nauczycieli na tych, ważnych dla dzieci, wymiarach. Okazało się, że oceny szkolne są powiązane w wyraźny sposób z tymi wymiarami, choć niektóre zależności okazały się zaskakujące.

Największy związek ujawnił się między ocenami szkolnymi a spostrzeganiem własnych kompetencji szkolnych. W przypadku nauczycieli związek ten wyjaśniał ogromną część zróżnicowania ocen (po-

nad 80%). Wynik ten jest zgodny z oczekiwaniami. To przecież nauczyciele są autorami szkolnych ocen, zatem wystawiając je, kształtują również swoje własne przekonania o możliwościach i kompetencjach szkolnych uczniów. W przypadku uczniów związek ten był wprawdzie ze wszystkich wymiarów spostrzegania siebie najsilniejszy, ale niemal dwukrotnie mniejszy niż u nauczycieli. Spostrzeganie własnych kompetencji szkolnych przez uczniów wiąże się zatem na poziomie statystycznie istotnym z uzyskiwanymi przez nich ocenami, ale związek ten nie jest zbyt wysoki. Dzieje się tak być może dlatego, że w okresie późnego dzieciństwa, które było przedmiotem prezentowanych badań, dzieci dopiero kształtują swoje możliwości realistycznej oceny samego siebie. To zaś jest jednym z celów szkolnego oceniania<sup>15</sup>.

Średniej wielkości związek spostrzegania własnych kompetencji szkolnych z ocenami szkolnymi może mieć jednakże również dwie negatywne konsekwencje. Pierwszą z nich jest potencjalne przekonanie o niesprawiedliwości tychże ocen. Jeśli bowiem uczniowie inaczej spostrzegają własne kompetencje niż wynika to z otrzymywanych ocen, to możliwe jest podważanie ich sprawiedliwości. Na podstawie przeprowadzonych przez nas badań nie możemy stwierdzić, czy tak jest w rzeczywistości, ponieważ nie mierzyliśmy przekonania uczniów o sprawiedliwości ocen uczniów. Niemniej jednak warto mieć świadomość takiej możliwości w szkolnej praktyce oceniania. Ważnym zadaniem nauczyciela staje się to, ażeby ocena, która służyć ma wyrabianiu bardziej realistycznej samooceny własnych kompetencji szkolnych ucznia, nie spowodowała przekonania ucznia o niesprawiedliwości oceny.

Uzyskany wynik można zinterpretować również w inny sposób, w świetle którego zadanie oceniającego nauczyciela jest jeszcze bardziej wymagające. Biorąc pod uwagę rozważane w części teoretycznej zagadnienia związane z poznaniem społecznym i samospełniającym się prorocstwem, możliwa jest bowiem również następująca sekwencja: otrzymane przez ucznia oceny kształtują jego spostrzeganie swoich kompetencji, które – w następstwie – mają wpływ na uzyskiwany rzeczywisty poziom kompetencji i, co za tym idzie, uzyskiwane oceny. Zarysowana sekwencja może oczywiście przebiegać w obie strony – spostrzeganie własnych kompetencji może zostać wzmocnione dobrymi ocenami lub obniżone złymi. W świetle powyższego można nawet zakwestionować zasadność obiektywizmu oceny, jako jej koniecznej właściwości, co jednakże jest osobnym zagadnieniem, zasługującym na osobną dogłębną analizę.

---

<sup>15</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne...*, *op. cit.*, s. 252.

Kolejny uzyskany wynik, któremu warto poświęcić uwagę, to osobliwości związane z wymiarem spostrzegania i oceny atrakcyjności fizycznej. Ze wszystkich pięciu wymiarów wyodrębnionych na gruncie koncepcji S. Harter i mierzonych w badaniach, oprócz kompetencji szkolnych, tylko atrakcyjność fizyczna okazała się istotnym czynnikiem wiążącym się z uzyskiwanymi ocenami szkolnymi. Zarazem jednak kierunek tej zależności jest zupełnie inny u nauczycieli niż u uczniów. Wraz ze wzrostem przekonania o własnej atrakcyjności fizycznej ucznia oceny szkolne spadają, ale wraz ze wzrostem przekonania nauczyciela o atrakcyjności fizycznej ucznia – oceny szkolne rosną. Oznacza to, że wysokie oceny uzyskują dzieci, które nie uważają się za zbyt atrakcyjne fizycznie, ale są za takie uważane przez nauczycieli. Wydaje się, że częściowo odpowiedzialny za taki wynik jest omawiany w części teoretycznej efekt halo. Przekonanie o kompetencjach szkolnych ucznia i wiedza o jego wysokich ocenach pociąga za sobą w oczach nauczyciela wzrost jego atrakcyjności. Z drugiej wszakże strony również ten wynik zinterpretować można w sposób ukazujący potencjalne niebezpieczeństwa związane z ocenianiem. Efekt halo może bowiem działać w taki sposób, że cechą go wywołującą jest właśnie uroda. Wówczas to atrakcyjność fizyczna wywalałaby oczekiwania dotyczące również innych pozytywnych cech, jak np. inteligencja czy kompetencje szkolne.

Z ocenami szkolnymi wiąże się poziom optymizmu, czyli pozytywne oczekiwania dotyczące przyszłości, wydarzeń, które mają nastąpić, a także zadań i wysiłków, które człowiek podejmuje. Z metodologicznego punktu widzenia taki rezultat prowokuje do pytania o kierunek zależności – czy wyższe oceny rozbudzają w uczniach optymizm, czy też odwrotnie – optymizm sprawia, że uczniowie uzyskują wyższe oceny? Aby odpowiedzieć na to pytanie, potrzebne są kilkuletnie badania podłużne. Prawdopodobna wydaje się analogiczna sekwencja jak omawiana powyżej zależność spostrzegania własnych kompetencji i ocen. Zatem można założyć, że wzmocnienie optymizmu w rzeczywistości szkolnej może prowadzić, przynajmniej częściowo, do polepszenia ocen.

Wszystkie zaprezentowane rozważania teoretyczne, wyniki badań empirycznych i ich interpretacje świadczą bez wątpienia o tym, że niezależnie od zmian instytucjonalnych i zmian społecznych zadania, przed jakimi staje nauczyciel, są niezwykle trudne. Analizie poddaliśmy jedynie niewielki fragment procesu oceniania, który przecież jest tylko jednym z wielu aspektów edukacyjnej rzeczywistości. Zapewne jednym z warunków realizacji tego zadania jest refleksyjność i poddawanie własnych ocen – rewizji i refleksji, dzięki czemu ideał obiektywizmu, zary-

sowany we wstępie i nieco złagodzony w zakończeniu, przybrać może ludzką postać.

## **SUMMARY**

The authors devote their attention to issues of school due to optimistic assessments, which define as positive expectations regarding future events that are to occur, the tasks and effort that person makes. Put the cardinal question is whether higher assessment of students fosters optimism, or vice-versa - optimism makes the students get higher ratings? In order to unequivocally answer this question, we need several years of longitudinal research. It seems likely analogous sequence as discussed above, the dependence of its own powers of perception and evaluation. Can therefore be assumed that the optimism is likely to strengthen the school, in fact, can lead, at least in part, to improve ratings. All presented theoretical considerations, empirical findings and interpretations indicate that regardless of changes in institutional and social change tasks facing the teacher, are extremely difficult. We analyzed only a small part of the review process. Judging is one of many aspects of educational reality. The effectiveness of this task depends on the reflectivity of the evaluation as well as from subjecting their own assessments – review and reflection. These actions can take the ideal of objectivity, also a human form.



---

## Aktywizacja dziecka w edukacji wczesnoszkolnej

---

**Agata M. Łukasiewicz**

Collegium Civitas w Warszawie

Niniejszy artykuł dotyczy jednego z najciekawszych i jednocześnie najważniejszych okresów w rozwoju dziecka, a mianowicie młodszego wieku szkolnego. Trwa on od 7. do 10. (11.) roku życia. Lidia Wołoszynowa dzieli młodszy wiek szkolny na dwie fazy rozwoju<sup>1</sup>:

- fazę pierwszą – obejmującą wiek od 7 do 8 lat, którą charakteryzują złożone zjawiska związane z przekraczaniem przez dziecko progu szkoły, a następnie z adaptacją do środowiska szkolnego i wymagań, do nauczycieli i rówieśników.
- fazę drugą – obejmującą 9. i 10. rok życia, charakteryzującą wyraźnie zmiany w sferze intelektualnej i całej osobowości dziecka. Rozwija się intensywnie mowa i myślenie.

R. Stefańska-Klar określa ten okres jako „pomost między dzieciństwem a adolescencją”, w którym wyróżnić można następujące rodzaje zmian<sup>2</sup>:

1. Dotychczasowa aktywność dziecka zostaje przekształcona w stałe zadania, obowiązki i normy społeczne;
2. Rozwój funkcji psychicznych i ich integracja;
3. Trwałe wejście w nowe środowisko szkolne, poza wpływem bezpośrednim rodziców;
4. Podjęcie przez dziecko nowej roli społecznej – roli ucznia.

Idąc dalej za autorką, okres ten niesie za sobą wiele nowych zadań, które dziecko musi zrealizować, aby sprostać wymaganiom rodziców i szkoły. Do zadań tych zaliczyć należy: opanowanie niezbędnych umie-

---

<sup>1</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* M. Żebrowskiej, PWN, Warszawa 1966, s. 530–532.

<sup>2</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Tom 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), s. 130.

jętności do nabywania i organizowania wiedzy oraz posługiwania się nią w różnych sytuacjach. Opanowanie czynności pisania i czytania, uporządkowanie i wzbogacenie dotychczas posiadanej wiedzy o świecie i sobie samym oraz wejście w grupę rówieśniczą i odnalezienie w niej swojego miejsca<sup>3</sup>.

W okresie późnego dzieciństwa szkoła staje się dla dziecka środowiskiem, w którym nabywa ono wiele nowych umiejętności. Aby sprostać oczekiwaniom szkolnym, dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom dojrzałości szkolnej. Wincenty Okoń określa dojrzałość szkolną jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych kl. I”<sup>4</sup>. „Dojrzałość szkolna” wyznacza gotowość z jednej strony do podjęcia nowych czynności, z drugiej strony określa możliwość radzenia sobie z nimi oraz zdolność do zaadaptowania się w nowym środowisku. Od dojrzałości szkolnej dziecka zależeć będzie jakość jego szkolnego startu. Pozostaje więc pytanie, czy rozpoczęcie nauki będzie dla niego tylko przejściową sytuacją trudną czy też stanie się zdarzeniem kryzysowym, wywierającym głębszy wpływ na jego rozwój<sup>5</sup>.

Szkoła staje się dla dziecka najważniejsza, kształci go i wychowuje, przekazuje mu wiedzę i umiejętności, ćwiczy jego funkcje psychiczne i kształtuje jego osobowość. Z chwilą pójścia do szkoły dziecko wkracza w nowe stadium rozwoju. Systematyczne nauczanie i udział w życiu szkoły, coraz żywszy i bardziej bezpośredni kontakt z szerszym otoczeniem stanowią silne bodźce rozwojowe. Bodźce te powodują szybkie przeobrażenia w świadomości i osobowości dziecka w każdej ze sfer życia: umysłowej, społecznej i emocjonalnej.

Młodszy wiek szkolny obfituje w trudności szkolne. Wynikają one częściowo z niedostatków intelektualnych, diagnozowanych w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, nieprawidłowego rozwoju fizycznego, wynikające z zaburzonego uspołecznienia dziecka oraz niedojrzałości emocjonalnej, która utrudnia dzieciom dostosowywanie się do wymagań i obciążeń szkolnych. Niedostosowanie do warunków szkolnych powoduje nadmierne napięcia emocjonalne, nierzadko z cechami zahamowania emocjonalnego. Natomiast nadmierne napięcia wywołują poja-

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 130.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 76.

<sup>5</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo... op. cit.*, s. 131.



wienie się lub nasileniem patologicznych nawyków, tików, jąkania oraz wystąpieniem nadruchliwości<sup>6</sup>.

## Rozwój fizyczny

Rozwój fizyczny posiada bezpośredni i pośredni wpływ na zachowanie się dzieci. Wpływ bezpośredni determinuje to, co dzieci mogą robić, z kolei pośredni wpływa na postawy dzieci w stosunku do siebie samych i innych osób Elizabeth Hurlock uważa, że to, co dziecko może czynić, mówić, myśleć lub czuć w danym okresie, zależy w dużym stopniu od fazy jego fizycznego rozwoju. Można więc powiedzieć, że „*dziecko zachowuje się zgodnie ze swoim fizycznym rozwojem*”<sup>7</sup>.

Młodszy wiek szkolny odznacza się przewagą wewnętrznego rozrastania się i dojrzewania organizmu nad powiększaniem się wysokości ciała. Coroczny przyrost wzrostu wynosi średnio 4,5–5,5 cm. Przyrost wysokości i ciężaru ciała w tym wieku jest powolny i równomierny. Jednakże na początku tego okresu, między 6 a 8 rokiem, życia zachodzi zjawisko wczesnego, pośredniego skoku wzrostowego, zwanego też skokiem „szkolnym”<sup>8</sup>.

Na początku okresu szkolnego zanikają dziecięce proporcje budowy ciała. Zwłaszcza pod koniec okresu wczesnoszkolnego, w wieku 9–11 lat, proporcje budowy ciała małego człowieka niemal nie różnią się od dorosłego<sup>9</sup>. Ponadto w młodszym wieku szkolnym mięśnie duże rozwijają się szybciej niż drobne. Dzieci w młodszych klasach wykonują dużo ruchów zbytecznych i szybkich, często niedostosowanych do tempa pracy. Trudniej dzieciom w tym wieku wykonywać ruchy wymagające precyzji, bardziej zdolne są natomiast do ruchów energicznych i zamasztych. Istnieje silna potrzeba ruchu i jego ćwiczenia<sup>10</sup>.

W tym okresie tym wyrastają zęby stałe, a pod jego koniec uzębienie staje się prawie pełne.

U dziecka obserwuje się dużo większą sprawność narządów wewnętrznych, jak serce, płuca i układ trawienia. Dojrzewa mózg i wzrasta poziom wrażliwości zmysłowej. Sprawność wzroku i słuchu jest lepsza

---

<sup>6</sup> I. Szewczyk, *Nieprawidłowości rozwoju emocjonalnego w relacji do okresów rozwojowych dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej dzieci i młodzieży*, E. Januszewska (red.), Lublin, 1996, s.11.

<sup>7</sup> E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa, 1960, s. 172.

<sup>8</sup> L. Wołoszynowa, *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Warszawa, 1967, s. 537.

<sup>9</sup> I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa, 1983, s. 16.

<sup>10</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (pod red.), Warszawa, 1966, s. 316–317.

niż w latach późniejszych<sup>11</sup>. W końcu tego okresu zachodzą zmiany w gruczołach i budowie ciała. U niektórych dzieci występują wyraźne zmiany i objawy dojrzewania płciowego. W młodszym wieku szkolnym chłopcy są sprawniejsi od dziewcząt, a przyczyną jest odmiennosc ruchowych zainteresowań oraz budowa ciała.

Dziecko w wieku szkolnym może powstrzymać się od jedzenia przez dłuższy czas, ponieważ wydzielanie, trawienie, wchłanianie i wydalanie stają się coraz bardziej uregulowane. W związku z tym zmieniają się jego potrzeby związane z odżywianiem, posiłki nie muszą być już serwowane tak często i punktualnie jak dotychczas, za to o wiele ważniejsza staje się wartość energetyczna spożywanych pokarmów, gdyż dzieci potrzebują białek i witamin, a nie pustych, bezużytecznych kalorii zawartych w cukierkach, słodkich napojach i słodyczach.

Bardzo typową cechą wieku szkolnego jest intensywny rozwój psycho-ruchowy. Praca układu ruchowego zależy ściśle od funkcji układu nerwowego, który reguluje i koordynuje czynności wszystkich narządów, w tym narządu ruchu. Rozwój motoryczny dziecka szkolnego w wieku 8–10 lat naznaczony jest znaczną koordynacją ruchów, zręcznością, dokładnością graniczącą wręcz z precyzją. Sprawność ruchowa dziecka w wieku 11–13 lat jest jeszcze doskonalsza, ruchy są harmonijne i płynne. Dzieci wykazują w tym okresie indywidualne cechy ruchowe. Dzięki „osobowości ruchowej” (chód, ruchy, gesty) można rozpoznać dziecko prawie tak samo dokładnie jak po rysach twarzy lub głosie<sup>12</sup>.

## Rozwój psychiczny

Jean Piaget opisał stadia rozwoju intelektualnego, stwierdzając, iż dzieci przechodzą przez każde z tych stadiów kolejno, w stałym porządku i w podobnym wieku, zgodnym z ogólnie zarysowanymi przedziałami wiekowymi. Tempo przechodzenia przez poszczególne stadia jest zdeterminowane przez biologiczne procesy dojrzewania. W każdym stadium pojawiają się nowe, bardziej wyrafinowane poziomy myślenia<sup>13</sup>.

Procesy poznawcze w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje dynamiczny rozwój, który dokonuje się w kierunku wyodrębniania się i usamodzielniania czynności umysłowych. Dużą rolę odgrywa w tym systematyczne nauczanie i coraz szerszy udział dziecka w życiu społecznym i kulturalnym jego otoczenia.

---

<sup>11</sup> M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa, 2006, s. 92.

<sup>12</sup> A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1993, s. 89.

<sup>13</sup> A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2002, s. 24.

Nauka szkolna dziecka rozszerzają zakres i precyzję wielu spostrzeżeń nagromadzonych w wieku przedszkolnym. W tym okresie rozwija się nie tylko spostrzeganie dziecka, ale i jego spostrzegawczość, polegająca na odkrywczej czynności umysłu<sup>14</sup>.

Dziecko rozwija stopniowo zdolność spostrzegania, przede wszystkim w zakresie wrażeń wzrokowych i słuchowych. Spostrzeżenia nabierają cech świadomej i celowej obserwacji. Zakres pojęć wyraźnie się poszerza, następuje wiązanie ich w związki przyczynowe. Udoskonala się i kształtuje pamięć, dzięki temu dziecko opanowuje umiejętność przyswajania sobie nieznanymi wiadomości utrwalania i zapamiętywania ich, a następnie odtwarzania. Myślenie staje się bardziej logiczne. Rozwija się proces analizy i syntezy myślowej. Wyobraźnia jest coraz dokładniej kontrolowana. Dziecko zdobywa umiejętność koncentracji uwagi, a także siedzenia przez dłuższy niż dotychczas czas w przymusowej, stabilnej pozycji, jakiej wymaga się od ucznia<sup>15</sup>.

U dzieci rozpoczynających naukę szkolną, rozwój spostrzegania idzie w parze z rozwojem zdolności do wyodrębniania poszczególnych cech spostrzeganych przedmiotów i do ich uogólniania. Spostrzeganie nabiera charakteru czynności wyodrębnionej od innych i celowe. Dzieci różnicują i uogólniają cechy przedmiotów, na ogół też prawidłowo spostrzegają obrazy, kontury, schematy i rysunki przedmiotów. Dalszy rozwój spostrzegania i umiejętności obserwacyjnych łączy się z nauką szkolną i rozwojem uwagi, która powinna być specjalnie kształcona i kierowana. Aby spostrzeganie miało aktywny przebieg, skierowany na określony cel, trzeba ten proces umiejętnie, świadomie organizować, tym bardziej że dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje brak umiejętności dokładnego i wiernego spostrzegania. Dziecko nieraz nie umie zobaczyć i nie umie słuchać, nie zawsze zauważa to, co trzeba, i nie wszystko z tego, co trzeba<sup>16</sup>.

Z procesami spostrzegania i obserwacji powiązana jest uwaga. Uwaga dzieci rozwija się i kształtuje pod wpływem nauk szkolnej. W młodszym wieku szkolnym jest skierowana na przedmioty i zjawiska dotyczące otoczenia zewnętrznego. W końcowym etapie tego okresu zaczyna się też rozwijać uwaga w stosunku do własnych czynności psychicznych. Procesy zapamiętywania i reprodukcji materiału przechodzą w młodszym wieku szkolnym znaczną ewolucję, zarówno z przeobrażeniami w motywacji do uczenia się, jak i z rozwojem funkcji funk-

---

<sup>14</sup> S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Kraków 1947, s. 99.

<sup>15</sup> A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1993, s. 70.

<sup>16</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowskiej (red.), Warszawa 1966, s. 334.

cji dotyczących sfery intelektualnej i osobowości dziecka. Ta ewolucja łączy się w procesach zapamiętywania z rozwojem uwagi dowolnej. W sposób trwały dziecko zapamiętuje to, na co skierowana jest jego uwaga. Dlatego jednym z głównych czynników rozwoju pamięci i skutecznego przyswajania wiedzy jest organizowanie i aktywizowanie uwagi ucznia podczas nauki. Rozwój pamięci przebiega również w związku z rozwojem myślenia. Rozwój myślenia logicznego warunkuje rozwój pamięci logicznej, która wpływa z kolei na rozwój myślenia<sup>17</sup>.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym dokonuje się wzmocniony rozwój pamięci i jakościowa jej przemiana. Pod wpływem nauki szkolnej szybkość i trwałość, czyli skuteczność zapamiętywania, wzrasta więcej niż dwukrotnie. Zwiększa się też pojemność pamięci. W 11. roku życia dziecko jest w stanie nauczyć się na pamięć ponad dwukrotnie większego materiału niż dziecko przedszkolne. Pod wpływem doświadczeń w uczeniu u dziecka pojawia się refleksja nad własnymi procesami poznawczymi, rozwija się między innymi metapamięć, czyli wiedza o własnej pamięci. Ponadto pojawia się nowa postać czynności umysłowych określana mianem operacji konkretnych<sup>18</sup>.

Poziom rozwoju mowy jest jednym z istotnych wskaźników stopnia dojrzałości szkolnej. Rozwój mowy dziecka ma ścisły związek z rozwojem jego osobowości i świadomości. Mowa dziecka w młodszym wieku szkolnym nie przestaje doskonalić się jako narzędzie komunikacji społecznej. Przeobraża się wyraźnie, systematycznie rozszerzając jej funkcję symboliczną i coraz ściślej z nią związek z myśleniem.

Jednym z ważnych dla rozwoju dziecka kierunków przeobrażeń dokonujących się w wieku szkolnym w funkcjach mowy jest włączenie się mowy do działania także pojawienie się mowy pisanej. Wyraża się to w umiejętności myślowej analizy sytuacji, uświadomienie sobie celu i planu działania oraz środków do jego realizacji.

Wzrost umiejętności komunikacyjnych jak podkreśla R. Stefańska-Klar „pozwala dziecku na uczestniczenie w bardziej złożonych zadaniach, które wymagają uzgodnienia i zaplanowania celu oraz sposobu działania, pogodzenia pragnień różnych uczestników czy wspólne działanie zgodne z powziętym planem”<sup>19</sup>.

Myślenie ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju mowy dziecka, procesu przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków. Główną cechą

---

<sup>17</sup> L. Wotoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowskiej (red.), PWN, Warszawa 1966, s. 341.

<sup>18</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, Tom I, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000, s. 307.

<sup>19</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo... op. cit.*, s. 142.

myślenia dziecka w pierwszych latach nauki szkolnej jest ukierunkowanie na zdobywanie wiedzy szkolnej – podstaw nauki, które odbywa się stopniowo, od procesu poznawania do rozumowania. W pierwszym etapie dzieci zapoznają się z niektórymi, istotnymi zewnętrznymi cechami przedmiotów i zjawisk. Potem przechodzą do opanowania ich głębszych cech i ujmuje prawa ich powstawania i rozwoju. W związku z przyswajaniem pojęć i zapoznawaniem się z ich nową treścią rozwijają się procesy myślowe<sup>20</sup>.

## Rozwój społeczny i emocjonalny

Aktywność dziecka rozwija się w trzech podstawowych środowiskach: rodzinie, szkole i w środowisku rówieśniczym. Miedzy 6. a 10. rokiem życia następuje przesunięcie znaczenia roli tych środowisk: od rodziny do formalnych i nieformalnych grup rówieśniczych. W tym czasie kształtuje się społeczność klasy szkolnej, grupy podwórkowej.

Środowisko szkolne ma nie tylko znaczący wpływ na rozwój umysłowy dziecka, ale także na cały proces jego uspołecznienia. Szkoła wprowadza uczniów w kulturę kraju, zaszczenia normy postępowania, ideały, kształtuje światopogląd, wyrabia postawy i przekonania. Przygotowuje, więc do współżycia i współdziałania w społeczeństwie<sup>21</sup>.

W okresie późnego dzieciństwa wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami. Szkoła staje się miejscem spotkań z kolegami, w przeciwieństwie do wcześniejszego okresu gdzie dziecko trudno adaptowało się do dłuższego przebywania w klasie. Wszelkie kontakty społeczne na terenie szkolnym stają się jednym z najważniejszych tematów dziecięcych rozmów i wypowiedzi. Pojawiają się w życiu dzieci autorytety, następuje także proces podporządkowania<sup>22</sup>.

Wejście w grupę rówieśniczą stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych późnego dzieciństwa, ale też jest potrzebą społeczną.

Po rozpoczęciu nauki w szkole, zainteresowanie dziecka życiem rodzinnym zaczyna zanikać. W tym czasie zabawy indywidualne zostają zastąpione przez gry grupowe. Krąg przyjaciół dziecka zaczyna się poszerzać. Wraz ze zmianą zainteresowania zabawą wzrasta pragnienie, aby przebywać jak najdłużej z rówieśnikami poza domem i być przez nich

---

<sup>20</sup> <sup>20</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1966, s. 359.

<sup>21</sup> L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1966, s. 372.

<sup>22</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Tom 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), s. 147.

akceptowanym. Dzieci zaczynają wchodzić, jak to celnie określa E.B. Hurlock, w „wiek gangów” – wiek, którego głównym wyróżnikiem rozwojowym jest uspołecznienie, a świadomość społeczna rozwija się bardzo szybko<sup>23</sup>.

## Rozwój osobowości

W ciągu pierwszych lat życia dziecka kształtują się postawy jego osobowości, i to one w wpływają na dalszy jego rozwój. Pewne właściwości zaznaczają się bardzo wczesnie i są stosunkowo trwałe, inne z kolei podlegają ciągłym zmianom<sup>24</sup>.

Następuje tu przede wszystkim proces kształtowania się świadomości siebie jako podmiotu własnych działań. Polega to na gromadzeniu i opracowywaniu doświadczeń pochodzących z porównywania: siebie z innymi, siebie w różnych rolach i stanów podczas pełnienia tych ról. Następuje stopniowa nauka integrowania wiedzy o sobie z różnych punktów widzenia: perspektywy sprawcy, obserwatora czy uczestnika samego zdarzenia<sup>25</sup>.

W późnym dzieciństwie ujawnia się rozwój zainteresowań jako dążeń do poznania otaczającego świata. Przybierają one postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o konkretnym nasileniu. Trzeba jednak zaznaczyć, iż ogólnie rozwój zainteresowań zależy od płci, zdolności, środowiska społecznego oraz oddziaływań szkoły<sup>26</sup>.

## Rozwój moralny

Aby poznać moralny rozwój dziecka należy zwrócić uwagę na jego stosunek do wymogów społecznych, występujących w formie nakazów, zakazów oraz norm społecznych. Jak określa Jean Piaget i Lawrence Kohlberg, rozwój ten ma charakter sekwencyjny. Oznacza to, iż zmiany zachodzą w stałej kolejności, bez możliwości pominięcia jakiegokolwiek stadium. Lawrence Kohlberg w swych pracach naukowych wyróżnia pojawienie się w okresie późnego dzieciństwa momentu przełomowego, mianowicie: kończy się moralność heteronomiczna<sup>27</sup>.

Z kolei J. Piaget uważa, iż wpieryw dzieci w tym okresie znajdują się w stadium realizmu moralnego (5–7. rok życia) przechodzą następnie do stadium relatywizmu moralnego (8–11. rok życia) w rozumowaniu dziec-

---

<sup>23</sup> E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka...* op. cit., s. 378.

<sup>24</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka...* op. cit., s. 306.

<sup>25</sup> R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo...*, op. cit., s. 151.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 309.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 307.

ka oznacza to, iż reguły społeczne są traktowane jako realnie istniejące, narzucone z góry i nie podlegają dyskusji. Konsekwencją tego jest przekonanie, że złamaniu reguły zawsze towarzyszy kara. Dzieci w tym stadium zaczynają traktować reguły społeczne jako umowy stworzone przez ludzi, które w pewnych warunkach mogą się zmieniać w zależności od sytuacji. Około 10–11. roku życia pojawia się moralność autonomiczna, która nakazuje postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami bez względu na okoliczności<sup>28</sup>.

Przechodzenie na coraz wyższe poziomy rozwoju moralnego zależy w dużej mierze od warunków życia dziecka oraz wszelkich oddziaływań wychowawczych, jakim jest poddawane. Proces ten przebiega stopniowo i towarzyszy mu rozwój uczuć społeczno-moralnych.

### **Kształtowanie się sfery działania**

Wraz z wejściem w wiek szkolny u dziecka zaczyna się rozwijać zarówno świadomość, jak i potrzeba działania. Dziecko zaczyna przyswajać standardy dotyczące wykonywania zadań, typowych dla domu, szkoły, jak i innych miejsc, w których funkcjonuje. Podejmowane w tym okresie działania mają charakter treningu sprawności i kompetencji dziecka, uczą dyscypliny, rozwijają samoocenę dziecka, są źródłem przyjemności, możliwości ekspresji i wypoczynku dziecka, stymulują też obszar zainteresowań i zdolności. Okres ten przygotowuje dziecko do samodzielnego zmagania się z wymogami zadań czy sytuacji oraz do samodzielnego stawiania celów i prób ich realizacji w przyszłości. W tym czasie dziecko nabywa trwałe nawyki związane z pracą i obowiązkowością. To jednocześnie czas identyfikacji z przyszłymi rolami zawodowymi<sup>29</sup>.

Mając na uwadze specyfikę rozwoju dziecka w okresie późnego dzieciństwa, minister edukacji narodowej bardzo precyzyjnie określił zadania placówek oświatowych w odniesieniu do tej grupy uczniów<sup>30</sup>. W dokumencie tym czytamy, że „edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie spleść naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Gdy uczniowie w klasach I–III zostaną dobrze przygotowani do nauczania przedmiotowego, nie będzie większych kłopotów z dalszą edukacją”<sup>31</sup> oraz „nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają obowiązek systematycznego analizowania postępów swych

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 136–137.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 140.

<sup>30</sup> Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 roku Nr 4, poz. 17).

<sup>31</sup> *Ibidem*.

uczniów”<sup>32</sup>. W ten sposób został rozstrzygnięty dylemat, jak ma wyglądać edukacja elementarna. Czy edukacja wczesnoszkolna ma przyjąć kierunek elitarny i wyłaniać liderów, czy egalitarny? Tworząc warunki dla rozwoju i edukacji wszystkich dzieci, szkoła ma wyszukiwać i rozwijać jednostki ponadprzeciętne, tworząc tym samym liderów przyszłości.

Aktywizacja wychowawcza uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jest zagadnieniem, któremu poświęca się zdecydowanie mniej miejsca niż aktywizacji dydaktycznej. Mimo pewnych zmian, które zaszły w teoretycznym myśleniu o edukacji wczesnoszkolnej, trudno w dalszym ciągu o praktyczne stymulowanie dzieci do „dobrej” aktywności. Oczywiście jest rola rodziców w procesie wychowania dziecka, jednak to szkoły są instytucjami oświatowymi, powołanymi do tego, by wspierać rodziców i opiekunów w sposób fachowy, wykwalifikowany i profesjonalny w proces opieki, kształcenia i wychowania.

W wychowaniu ujmowanym jako proces społeczny aktywność „ma charakter społeczny i odgrywa rolę dominującą, sprzęga go bowiem z wychowawcą, z rówieśnikami, rodziną i z szerszym środowiskiem ludzkim [...]. Wyróżnienie określonych rodzajów aktywności społecznej w toku wychowania pozwala wnikać w przebieg procesów kształtowania osobowości”<sup>33</sup>.

Wincenty Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* podaje, że aktywizacja uczniów to „ogół poczynań dydaktyczno-wychowawczych, które umożliwiają zwiększenie stopnia aktywności uczniów w realizacji zadań nauczania, uczenia się i wychowania. Postulaty aktywizacji uczniów wyraża zasada samodzielności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Aktywizacja uczniów jest warunkiem efektywności tego procesu. Może się przejawiać w szkole w dziedzinie poznawczej, wytwórczej, w działalności społecznej i kulturalno-artystycznej. Aktywizacja uczniów sprzyja wzrostowi efektywności w nabywaniu wiedzy, w rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu zadań praktycznych, przyczynia się również do rozwijania zainteresowań i postaw twórczych młodzieży”<sup>34</sup>.

Zatem „aktywność można określić jako potencjalną gotowość do działania, wyrażającą się w różnych jego formach”<sup>35</sup>. Aktywność ucznia wynika i zawsze wiąże się z jego potrzebami i dążeniami, a te wynikają z motywów, jakie uczeń posiada. Poprzez aktywność własną uczeń za-

---

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> M. Żelazkiewicz, *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Wrocław 1980, s. 127.

<sup>34</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 16.

<sup>35</sup> I. Jundziłł, *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*, Warszawa 1974, s. 5.



spokaja potrzebę: bezpieczeństwa, działania, uczucia, komunikowania się i realizuje wynikające z nich cele. Aktywizacja jest też określana jako ogół poczynań nauczyciela i ucznia, zapewniających dziecku odgrywanie czynnej roli w realizacji zadania.

„Analizując proces aktywności, można wymienić następującego jego fazy:

- odbiór informacji;
- wystąpienie potrzeby jako motywu działania;
- przewidywanie wyniku;
- działanie;
- osiągnięcie rezultatu w postaci zaspokojenia potrzeby<sup>36</sup>.

Bodźce aktywizujące dziecko mogą czasami przybrać charakter zewnętrznego przymusu wywieranego na niego w celu wywołania konkretnego działania. Na przykład: dziecko uczy się, bo jest zmuszone do nauki przez dorosłych, którzy stosują w tym celu różne nagrody i kary. Czasami jednak dziecko samo decyduje się na podjęcie dużego wysiłku, aby zdobyć wiedzę w dziedzinie, która je interesuje. W tym przypadku nie zmienia się struktura aktywności, ponieważ inny jest tutaj wyłącznie bodziec wyjściowy.

We współczesnej szkole głównym zadaniem dydaktyczno-wychowawczym jest kształtowanie aktywnej, samodzielnej i twórczej postawy uczniów, którą cechuje otwartość na doświadczenia. Podstawowym założeniem powinno tu być „oparcie kształcenia na aktywności i samodzielności dziecka w tworzeniu własnej wiedzy oraz na jego naturalnej ciekawości i twórczości, osadzonej w kontekście emocji przeżywanym podczas pracy. Badania naukowe dowodzą, że rozwój mózgu nie tylko decyduje o tym, co dziecko potrafi, ale także zależy od tego, co i jak robi, jak dalece jest aktywne oraz jak bardzo jest pobudzane do intelektualnego wysiłku. W tym momencie należy zwrócić szczególną uwagę na osobę nauczyciela, który powinien stwarzać uczniom możliwości działań poznawczych, kierując się ogólnymi zasadami, jakie powinny stanowić kryterium doboru strategii nauczania<sup>37</sup>.

Nauczyciel jest w szkole po to, żeby nauczyć, ale nauczanie to nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz przede wszystkim stworzenie takiej sytuacji, aby dziecko samo chciało ją zdobyć<sup>38</sup>.

---

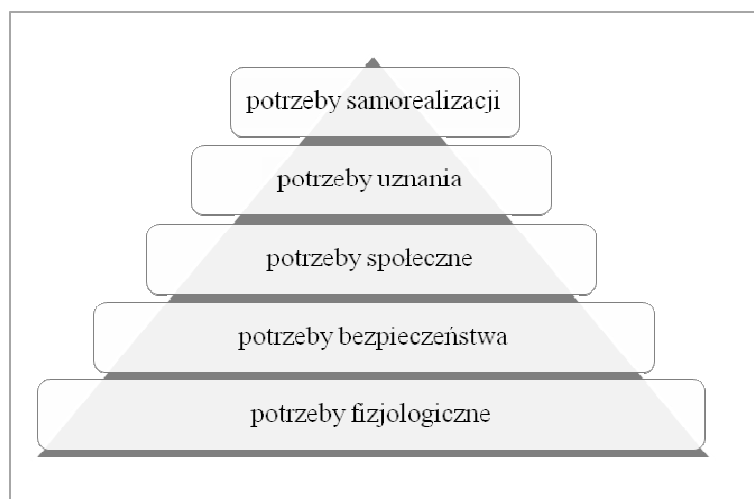
<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>37</sup> Praca zbiorowa, I. Stańczak (red.), *Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, Kielce 2008, s. 32.

<sup>38</sup> Na podst. J. Białobrzaska, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2006, s. 23.

Nauczyciel powinien stwarzać uczniom odpowiednie warunki do nauki. Po pierwsze, powinien zadbać o atmosferę – dając dzieciom poczucie bezpieczeństwa, znajomości respektowanych zasad oraz dbając o klimat sali lekcyjnej, aby stała się miejscem do zajęć. Nauczyciel powinien też być dla dzieci autorytetem. Powinien pozytywnie zmotywować dzieci przez oddziaływanie na ich wszystkie zmysły oraz zainteresować je tematem. Postawa nauczyciela, komentarze, ocenianie, sposób prowadzenia zajęć nie zawsze działają motywująco na dzieci. Motywacja, bo o niej mowa, jest to „chęć dokonania czegoś, uwarunkowana możliwością zaspokojenia przez to działanie jakiejś potrzeby jednostki”<sup>39</sup>.

Warto w tym miejscu odnieść się do hierarchicznego modelu Abrahama Maslowa przedstawiającego piramidę potrzeb. Dla przypomnienia: do potrzeb fizjologicznych zalicza się między innymi: głód, pragnienie, potrzebę schronienia; do potrzeb bezpieczeństwa – potrzebę braku zagrożenia i ochrony przed krzywdą fizyczną i emocjonalną; do potrzeb społecznych – potrzebę uczucia, przynależności, akceptacji i przyjaźni; do potrzeb uznania (szacunku) – głównie czynniki wewnętrzne, takie jak: samoakceptacja i niezależność oraz czynniki zewnętrzne, takie jak: pozycja społeczna i szacunek; do potrzeb samorealizacji – poczucie spełnienia, wykorzystanie własnych możliwości.



**Rysunek 1.** Hierarchia potrzeb wg Abrahama Maslowa.

**Źródło:** oprac. własne na podst.: S. P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001, s. 59.

<sup>39</sup> S. P. Robbins, *Zasady zachowania w organizacji*, Poznań 2001, s. 57.

Zgodnie z teorią H. Masłowa, nauczyciel nie zainteresuje dziecka tematem zajęć, kiedy będzie ono głodne lub będzie czuło się zagrożone. Nauczyciel, kiedy chce zmotywować dzieci do nauki, do aktywnego włączenia się w proces uczenia się, musi zająć się potrzebami z wszystkich pięter piramidy. Sposób komunikowania się z dziećmi, okazywanie serdeczności, szczerze zainteresowanie tym, co mówią, ustalenie zasad zrozumiałych dla wszystkich ma na to wpływ. Na motywację do nauki wpływ ma kilka czynników, w tym poruszane już zagadnienie atmosfery na zajęciach i poczucie bezpieczeństwa, akceptacja, wiara we własne możliwości, temat zajęć adekwatny do wieku i zainteresowań dzieci, oraz zrozumienie przez dzieci, że warto przyswoić przedstawiony im materiał. Oprócz tego nauczyciel powinien pokazać, że nauka to nie tylko ciężka praca, ale też zabawa, przygoda i wyzwanie; jak również nauczyciel powinien systematycznie powtarzać materiał, aby przypomnieć go dzieciom – także tym, które już go opanowały, dać możliwość pokazania zdobytej wiedzy. Nauczyciel powinien też pamiętać o tym, że oceniając efekt pracy grupy, ocenia również siebie i swoje umiejętności nauczania. Nauczyciel powinien również pomagać dzieciom uwierzyć we własne możliwości, ponieważ w domu dzieci nie zawsze mają okazję porozmawiać z opiekunami lub rodzicami o swoich lękach, niepowodzeniach, porażkach – kiedy nie mają możliwości rozwiązywać swoich problemów w domu, zamykają się w sobie, stwierdzając, że są „do niczego”, skoro coś im nie wyszło. Aby pomóc dziecku kształtować poczucie własnej wartości, co w konsekwencji prowadzi do większej motywacji i aktywności, rola nauczyciela powinna sprowadzać się do<sup>40</sup>:

- okazywania szacunku dzieciom,
- akceptacji dzieci nawet wtedy, gdy popełniają błędy,
- wyznaczania granic pomiędzy tym, co wolno a tym, czego nie wolno,
- stwarzania możliwości do eksperymentowania,
- zachęcania do brania odpowiedzialności za własne działania,
- docenienia ich niezależności,
- pokazywania, że istnieje wiele dróg, które prowadzą do tego samego celu.

W świetle aktywnego nauczania początkowego – czyli takiego, które przynosi efekty – nauczyciel musi pogodzić ze sobą te wszystkie czynniki w ten sposób, by dzieci go lubiły. Dziecko, jeśli lubi nauczyciela, czuje

---

<sup>40</sup> I. Jundziłł, *op. cit.*, s. 32.

się przy nim bezpiecznie, a wtedy kolejne kroki nauczania zakończą się sukcesem.

Istnieje kilka strategii realizacji celów w aspekcie aktywizacji poznawczej wychowanków<sup>41</sup>. Pierwszą z nich jest stawianie odpowiednich i atrakcyjnych dla uczniów problemów – samo rozwiązywanie problemów jest procesem, mającym na celu przezwyciężenie przeszkód stojących na drodze do ich rozwiązania. Mocniej stymulują aktywność dziecka problemy otwarte, które wymagają myślenia rozbieżnego. Problemy otwarte, zwane też twórczymi, mają wiele poprawnych, optymalnych, pożądanych lub trafnych rozwiązań. Literatura przedmiotu definiuje myślenie dywergencyjne jako proces myślowy, polegający na wytworzeniu różnych możliwych rozwiązań problemu. Jednocześnie, nauczyciel może poprzez świadomy i odpowiedni dobór ćwiczeń i zabaw stymulować aktywność werbalną ucznia.

Aktywizacja dzieci w edukacji wczesnoszkolnej polega również na właściwym sposobie mówienia do dzieci. Zamiast oskarżać dziecko, że jest na przykład niechlujne i zostawia plamy z farby na podłodze, należy po prostu opisać problem: „Na podłodze jest trochę farby”. Dla dziecka jest to zrozumiały komunikat: wie, że farbami maluje się po kartce, a nie po podłodze. Zamiast: „Kto jest tym geniuszem, który nie podpisał sprawdzianu?”, nauczyciel może powiedzieć: „Mam tu niepodpisany sprawdzian. Kto z was zapomniał podpisać sprawdzian. Proszę się zgłosić”. W takiej sytuacji dziecko, które nie podpisało pracy, się zgłosi. Każdy problem należy opisywać w sposób zrozumiały dla dziecka.

Często zdarza się, że młodszy uczniowie nie koncentrują się na tym, co mówią do nich dorośli – ale kiedy ten sam komunikat zostaje przedstawiony z odpowiednią intonacją lub pisemnie, np. na tablicy, wówczas łatwiej to do nich dociera.

Zabawa i dobry humor to elementy, które ożywiają atmosferę w klasie, sprawiając, że wszyscy są w dobrym nastroju. Dzieci chcą współpracować, reagują szybciej na polecenia.

W edukacji wczesnoszkolnej ważne jest też aktywowanie dzieci do współpracy, która „przyda” im się nie tylko w szkole, ale i w domu. Zamiast stawiać pytanie skierowane do ogółu, na przykład: „Dzieci, kto narobił takiego bałaganu na podłodze?”<sup>42</sup> można zastosować jedną z siedmiu „sztuczek”<sup>43</sup>:

1. Opisanie problemu: „Widzę mokrą farbę na podłodze”.
2. Udzielenie informacji: „Łatwiej sprzątnąć farbę, zanim wyschnie”.

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>42</sup> A. Faber i E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Poznań 2002, s. 67.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 68.

3. Zaproponowanie wyboru: „Możecie to wyczyścić mokrą gąbką”.
4. Wyrażenie słowem lub gestem: „Farba!”
5. Opisanie tego, co czujemy: „Nie lubię, kiedy podłoga jest zachlapaną farbą”.
6. Wyrażenie na piśmie lub rysunku: „Uwaga artyści! Zanim wyjdziecie z sali, przywróćcie podłodze dawny wygląd! Dziękuję!” – można to również poprzeć rysunkami.
7. Wykorzystanie elementu zabawy – mówienie innym głosem lub z innym akcentem.

„Sztuczki” te odnoszą cel, ponieważ kiedy dzieci słyszą pytanie: „Kto to zrobił?” włącza się ich wewnętrzny dzwonek alarmowy – mają dwie możliwości działania. Po pierwsze: mogą skłamać, ale potem będą mieć poczucie winy. Jeśli powiedzą prawdę, mogą oczekiwać wymówek lub kary. W dodatku odpowiedź zgodna z rzeczywistością może wywołać jeszcze bardziej dla nich kłopotliwe pytanie: „Dlaczego to zrobiłeś?” Przez to właśnie, zamiast zadawać coraz bardziej szczegółowe pytania, lepiej jest opisać problem, przedstawić go jako zaistniałą sytuację, dla której trzeba znaleźć rozwiązanie. Istotny jest również ton głosu, jakim zwracamy się do dziecka<sup>44</sup>. Jest on równie ważny jak wypowiedziane słowa – najlepsza metoda może nie poskutkować, jeśli wypowiemy słowa tonem, który stwierdza „znowu to zrobiłeś...” Nasze słowa powinny wyrażać szacunek, a postawa powinna sygnalizować pomoc.

Aktywność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej przynosi efekt poprzez działania w zespole rówieśników. Dziecko, porównując swoje osiągnięcia z osiągnięciami kolegów, łatwiej dostrzega braki i zalety. Dziecko samo dąży do „wyrównania poziomu” i nadrobienia braków. Dziecko mające świadomość „nauki pod przymusem”, traktuje ją jako narzucony ciężar – zatem nie angażuje się przez to do jakiegokolwiek aktywności.

## SUMMARY

This thesis focuses on the activation of a child in a primordial education. This kind of education includes initial years of learning, especially from first to third class of the primary school. The author based her opinions on a bibliography of resources on this subject and made a synthesis of this phenomenon, describing practical consequences of the activation of children in a primordial education. The report reveals the needs of children, the proper way of addressing to them by a teacher and practical advices concerning the motivation actions to encourage a child to cooperate with other as well. This thesis also contains the problem of a proper referring to children – communication with no sights of sarcasm or accusation made by a teacher and the communication carried in bearing of openness and frankness to

---

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 70 i nast.

make children feel secure. The author correlated the concept of the activation of children to the Maslow's hierarchy of needs, which shows us that omitting any of the stages deprives ourselves of being successful.

---

## **Język rodzinny, język dzieci – zmiany i kierunki rozwoju**

---

**Monika Podkowińska**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego  
w Warszawie

### **Komunikacja w rodzinie**

Komunikacja rodzinna odgrywa kluczową rolę w obszarze komunikacji społecznej, bowiem wpływa na sposób, w jaki ludzie porozumiewają się z innymi, jakich słów używają oraz jakie tematy poruszają. To w rodzinie rozpoczyna się długa droga każdego z nas prowadząca do poznania tajników sztuki porozumienia się. Naszymi pierwszymi nauczycielami języka stają się osoby nam najbliższe i najważniejsze w naszym życiu – rodzice, dziadkowie i rodzeństwo. To w domu rodzinnym po raz pierwszy widzimy i słyszymy, jak, gdzie, kiedy, do kogo i na jaki temat można lub nie można mówić, w jaki sposób wykorzystywać zachowania niewerbalne. To już jako dzieci uczymy się wykorzystywać język i komunikaty pozasłowne po to, by informować, wywierać wpływ, uczyć i kontrolować. Oczywiście na komunikację rodzinną mają również wpływ czynniki zewnętrzne – osoby, które nie należą do naszej rodziny, czy też media – ich wpływ jest niekwestionowany – choć warto zauważyć, że sam język rodzinny także wpływa na język potoczny. Pamiętajmy, że „język rodzinny – komunikacja rodzinna – była i jest narażona na szereg barier zewnętrznych utrudniających prawidłowy przebieg procesu porozumiewania się ludzi. Prawdą jest, iż media stanowią barierę w procesie komunikacji rodzinnej, wpływając na język, jakim porozumiewają się członkowie rodziny. [...] Nie ulega jednak wątpliwości, iż media nie stanowią jedynej bariery komunikacyjnej. Jak każde narzędzie media powinny być wykorzystywane rozważnie, ich brak bowiem wcale nie musiałby oznaczać, iż komunikacja rodzinna byłaby w wielu przypadkach skuteczniejsza. Obok mediów występuje bowiem wiele innych czynników, które oddziałują na język rodzinny, wpływając tym samym

na sposób komunikacji i zachowania komunikacyjne charakteryzujące poszczególnych członków rodziny”<sup>1</sup>.

Warto również zwrócić uwagę na znaczenie komunikacji interpersonalnej w rodzinie – rozmowy rodziców z dziećmi dostarczają nie tylko cennych informacji dotyczących potrzeb, opinii, samopoczucia itd., ale również budują więź między rozmówcami, atmosferę zaufania i szacunku. M. Grygielski stwierdza: „ten styl komunikacji rodzicielskiej, polegający nie na mówieniu do dziecka, ale na rozmawianiu z nim, można uważać za pożądany z wychowawczego punktu widzenia. Daje on dziecku poczucie bezpieczeństwa, więzi emocjonalnej, zaufania do rodzica i psychicznego wsparcia, a jednocześnie pozostawia miejsce na rozwój autonomii i własnej tożsamości dziecka”<sup>2</sup>. Pamiętajmy zatem, że mówić nie znaczy rozmawiać. Rozmowa z dzieckiem oznacza pewną otwartość na jego punkt widzenia, jego potrzeby – a więc wiąże się to bezpośrednio z umiejętnością słuchania. Dopiero gdy będziemy potrafili mówić i słuchać, będzie można mówić o otwartej i sprawnej komunikacji rodzicielskiej. Nie chodzi jednak o sprawianie wrażenia, że jesteśmy zainteresowani tym, co do nas mówi dziecko, nie chodzi również o sytuację, w której skupiamy uwagę na tych kwestiach, które są dla nas ważne, a inne pomijamy, ale chodzi o umiejętne i aktywne słuchanie.

Paul Hartley podkreśla, że „dobre słuchanie jest często określane jako słuchanie aktywne – nie tylko musicie chłonąć i przetwarzać wewnętrznie otrzymane informacje, ale także musicie zachęcić drugą osobę do rozmowy i jasno zademonstrować, że zwracacie uwagę na to, co ona mówi”<sup>3</sup>. Nie jest przesadą mówienie o aktywnym słuchaniu – bowiem ta umiejętność jest bardzo ważnym czynnikiem decydującym wielokrotnie o skuteczności całego procesu komunikowania oraz wpływającym na relacje między ludźmi. Często, gdy ktoś do nas mówi, poświęcamy energię jedynie na sprawianie wrażenia osób zainteresowanych problematyką poruszaną przez rozmówcę, a w rzeczywistości myślimy o tym, co wydarzyło się ostatnio w naszym życiu, o naszych problemach itp. Tracimy przez to możliwość zrozumienia, zaakceptowania naszego rozmówcy, zbliżenia się do niego i umożliwienia mu pełnego otwarcia. Tego typu sytuacje komunikacyjne nie dostarczają dzieciom poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku oraz wsparcia. Warto w tym miejscu zauważyć, iż czym innym jest słuchanie (w tym aktywne słuchanie), a czym

---

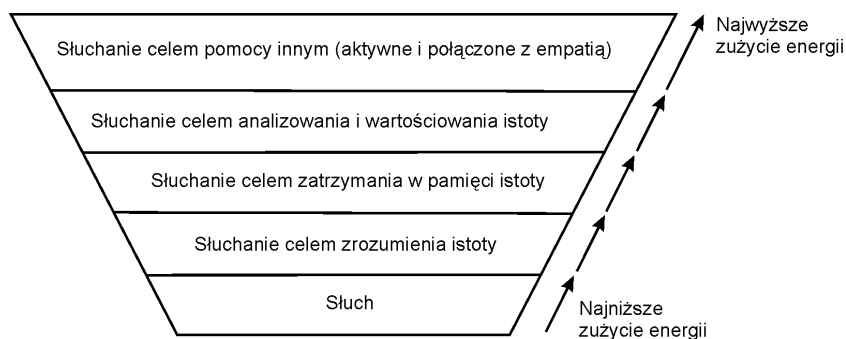
<sup>1</sup> M. Podkowińska, *Media w komunikacji rodzinnej*, [w:] *Spoleczeństwo, Kultura, Wartości. Studium społeczne. „Młodzież wobec wyzwań współczesności”*, Warszawa 2010, s. 101.

<sup>2</sup> M. Grygielski, *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin, 1994, s. 174–175.

<sup>3</sup> P. Hartley, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław, 2006 s. 75.



innym słyszenie – to pierwsze wymaga od nas zaangażowania się w proces komunikacji, drugie dotyczy jedynie odbierania dźwięków przy jednoczesnym braku procesu analizowania tego co zostało wypowiedziane – tego co usłyszeliśmy. Janina Stankiewicz tak pisze o słuchaniu i słyszeniu: „słyszenie jest fizycznym odbiorem dowolnych dźwięków. Każdego dnia słyszymy wiele dźwięków, ale słuchamy niewielkiej ich części, pozostałą – ignorujemy. Słyszenie jest procesem automatycznym, przebiegającym pasywnie. Natomiast słuchanie jest świadomym procesem wymagającym zwracania uwagi na znaczące dźwięki i ich wychwytywanie. Wiąże się to z zużyciem energii. Jej ilość potrzebna do efektywnego słuchania jest różna na innych poziomach słuchania...”<sup>4</sup> Poziomy słuchania i ilość energii zużywanej w trakcie tego procesu przedstawia rysunek nr 1.



### Rysunek 1. Poziomy słuchania

Źródło: Gamble i Gamble 1987, [w:] J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wrocław 2006, s. 67

### Język rodzinny

W procesie komunikowania rodzinnego niewątpliwie język stanowi ważną formę komunikacyjną, służącą wyrażaniu myśli, poglądów, wiedzy. Język rodzinny wyróżnia każdą rodzinę od innej, można go przyrównać do kultury organizacyjnej, która jest wyznacznikiem każdej organizacji i pozwala nam odróżnić jedną organizację od drugiej. Im silniejsza rodzina, tym większy wpływ języka na rozwój umiejętności komunikacyjnych członków rodziny i większe prawdopodobieństwo, że pewne charakterystyczne dla niej słowa, zwroty, wyrażenia przetrwają i będą

<sup>4</sup> J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wrocław 2006, s. 66–67.

używane przez kolejne pokolenia. K. Handke tak pisze o języku rodzinnym: „Język rodzinny jest tym składnikiem przestrzeni społecznej, który ma zdolność powstawania, istnienia, rozwijania się, zamierania i odradzania się. Żyje, gdy więzi rodzinne są silne, a zamiera, gdy te więzi się rozluźniają lub zanikają, ale może odżywać zawsze wtedy, gdy wspólnota rodzinna nawiązuje ze sobą kontakty lub na nowo się konsoliduje”<sup>5</sup>. Język rodzinny może nam wskazać jak wyglądają relacje rodzinne, na jakie tematy w rodzinie można rozmawiać i z którym członkiem rodziny. Ponadto można zaryzykować stwierdzenie, iż język rodzinny może nam odpowiedzieć na pytanie, jaka rodzina jest, czy jej członkowie szanują się wzajemnie, ufają sobie i czują się ze sobą dobrze i bezpiecznie. „Najkrócej można by określić język rodzinny jako komunikację wewnątrzrodzinną, a parafrazując – jako portret rodziny we wnętrzu, wyrażający się w mówieniu”<sup>6</sup>.

Ważną częścią języka rodzinnego jest język dziecienny, a więc język którym posługują się dorośli członkowie rodziny w stosunku do małych dzieci<sup>7</sup>. Tu warto zwrócić uwagę na znaczenie języka rodzinnego w rozwoju małych dzieci. W pierwszym okresie życia dziecko uczy się mówić, uczy się języka właśnie w kręgu rodzinnym. Możemy zatem mówić o kilku fazach nabywania umiejętności językowych. Należą do nich<sup>8</sup>:

- głuzenie – ta faza trwa do pierwszego półrocza życia dziecka, obejmuje „wokalizacje i czynności fonacyjne, jak krzyk, płacz, przez które są spontanicznie wyrażane odczucia i pragnienia”<sup>9</sup>;
- gaworzenie – faza ta trwa od piątego miesiąca do przełomu pierwszego i drugiego roku życia. W tej fazie ma miejsce socjalizacja reakcji głosowych;
- faza wyrazu – zaczyna się gdy dziecko wymawia pierwsze słowa, a więc faza ta może rozpocząć się pod koniec pierwszego roku życia dziecka;
- faza zdania – faza ta zaczyna się, gdy dziecko używa już nie tylko wyrazów, ale całych zdań – najpierw prostych, a potem bardziej złożonych;
- swoista mowa dziecka – faza ta trwa między trzecim a piątym rokiem życia dziecka. „W okresie tym wymowa nie jest jeszcze ustalona do końca. Nierzadko słowa brzmią tak odmiennie, że tylko najbliższe otoczenie może je zrozumieć”<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa, 2008, s. 79–80.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 80.

<sup>7</sup> Por. *Język w komunikacji*, Tom 3, Praca zbiorowa, G. Habrajńska (red.), Łódź 2001, s. 180.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 180.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 180.

Warto również podkreślić, że tak jak dzieci uczą się słów, wyrażeń, języka od rodziców, tak i rodzice uczą się również od dzieci – stąd pojawia się język dziecinny zwany także językiem nianiek<sup>11</sup>. Często bywa tak, że dzieci nazywają pewne przedmioty w sobie znany sposób, a rodzice owe słowa powtarzają – tak że stają się one częścią języka rodzicielskiego, a nawet na stałe „goszczą” w konkretnej rodzinie i są wykorzystywane przez kolejne pokolenia. Oczywiście wraz z dorastaniem dzieci ów język dziecinny zanika – pamiętać bowiem należy, że tak, jak zmienia się każdy z nas fizycznie, tak i zmienia się rodzina – a tym samym język, którym się posługujemy. Kiedy pojawiają się w rodzinie dzieci, rodzice często zaczynają uważać na to jakich słów używają – nawet zwracają sobie wzajemnie uwagę, aby w taki, a nie inny sposób mówić lub nie mówić do dziecka lub przy dziecku. Wcześniej nie krępowali się i nie zwracali tak uwagi na to, co i w jakiej formie mówią. Pojawiają się także nowe zwroty, a część „znika” z języka rodzinnego – dotyczy to zarówno komunikatów werbalnych, jak i niewerbalnych. Na przykład kiedy pojawia się dziecko, mąż do żony zaczyna mówić „matka”, „matko” itd. Pamiętajmy, że z czasem zmieniają się nasze potrzeby, wiedza, doświadczenie, sytuacja rodzinna i zawodowa – wszystko to wpływa na sposób, w jaki się komunikujemy z bliskimi, ale również z osobami z zewnątrz.

## Język współczesnych rodzin

Ze względu na zmiany, jakie pojawiają się w komunikacji rodzinnej, warto zwrócić uwagę na to, jak wygląda współczesny język rodzinny. W tym celu w październiku 2009 r. przeprowadziłam badania dotyczące sposobów komunikacji w rodzinie.

W badanej grupie znaleźli się studenci będący w stałych związkach małżeńskich lub partnerskich, w wieku 22–43 lata. Blisko co trzeci badany (31%) mieszkał tylko z partnerem, 20% z rodzicami, 6% z rodzicami i rodzeństwem, 17% z partnerem i dziećmi, 9% tylko z dzieckiem (dziećmi), 3% z własnymi dziećmi i rodzicami, 3% z partnerem i dzieckiem z wcześniejszego związku, a 11% udzieliło na pytanie: Czy mieszkają Państwo... z „innej odpowiedzi”<sup>12</sup>.

Celem prezentowanego badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- W jaki sposób dorosłe dzieci zwracają się do rodziców?
- W jaki sposób dorosłe dzieci zwracają się do rodzeństwa?

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 181.

<sup>12</sup> Wśród „innych odpowiedzi” były takie jak: mieszkamy „osobno”, „oddzielnie”, zaś jedna odpowiedź brzmiała: mieszkam z mamą i bratem.

- W jaki sposób rodzice zwracają się do dzieci?
- W jaki sposób małżonkowie zwracają się do siebie nawzajem?
- Jakich słów używamy w rozmowach z osobami spoza rodziny na określenie matki, ojca, brata, siostry?
- Jakich słów używamy w rozmowach z osobami spoza rodziny na określenie partnerów?
- W jaki sposób dziecko obrazuje rodzicom radość i szczęście?
- W jaki sposób partnerzy (małżonkowie) obrazują radość i szczęście?
- W jaki sposób dziecko obrazuje rodzicom gniew i złość?
- W jaki sposób partnerzy (małżonkowie) obrazują gniew i złość?
- Jaką rolę w komunikacji rodzinnej pełni milczenie?
- Jakich słów używamy, witając się rano z dzieckiem i partnerem?

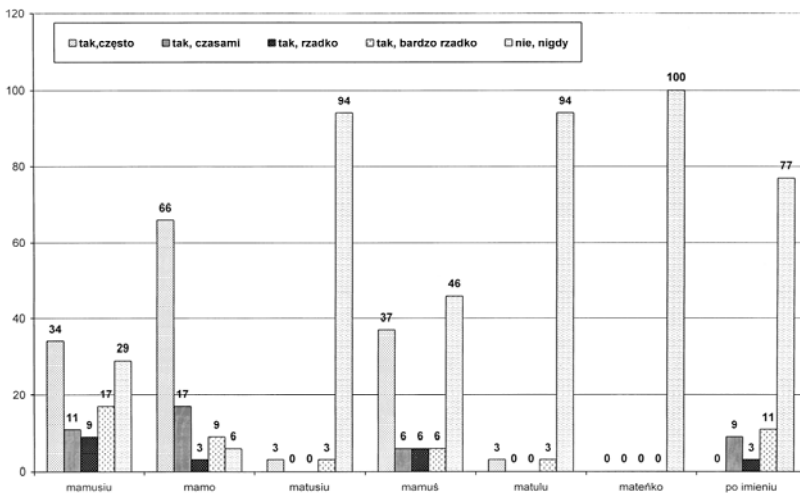
W dalszej części przedstawiam niektóre pytania zadane badanym oraz ich odpowiedzi<sup>13</sup>.

Wśród pytań, które pozwoliły odpowiedzieć na przedstawione pytania, znalazło się i to: W jaki sposób zwraca się Pan/Pani do matki i ojca? 34% często mówi do mamy „mamusiu”, 11% czasami, 9% rzadko, 17% używa tej formy bardzo rzadko, a 29% nigdy. Najwięcej badanych używa słowa „mamo” – 66% często, 17% czasami, 3% rzadko, 9% bardzo rzadko, a jedynie 6% nigdy. Słowa takie jak „matusiu” czy „matulu” używane są przez niewielką część – tylko 3% badanych zadeklarowało, że w ten sposób mówi często do mamy, zaś aż 94% nigdy (3% bardzo rzadko). Nikt z badanych nie mówi do mamy „mateńko”, zaś po imieniu do rodzicielki czasami zwraca się jedynie 9% badanych, 3% rzadko, 11% bardzo rzadko, a aż 77% badanych zadeklarowało, iż nigdy w ten sposób nie mówią do swoich mam.

Ponad 1/3 badanych (37%) (6% czasami, rzadko i bardzo rzadko, a 46% nigdy) zwraca się do mamy, używając słowa „mamuś” (patrz: rysunek nr 2).

---

<sup>13</sup> M. Podkowińska, Raport z badań pt.: Sposoby komunikacji w rodzinie, październik 2009 r.



**Rysunek nr 2.** W jaki sposób zwraca się Pan/Pani do matki?

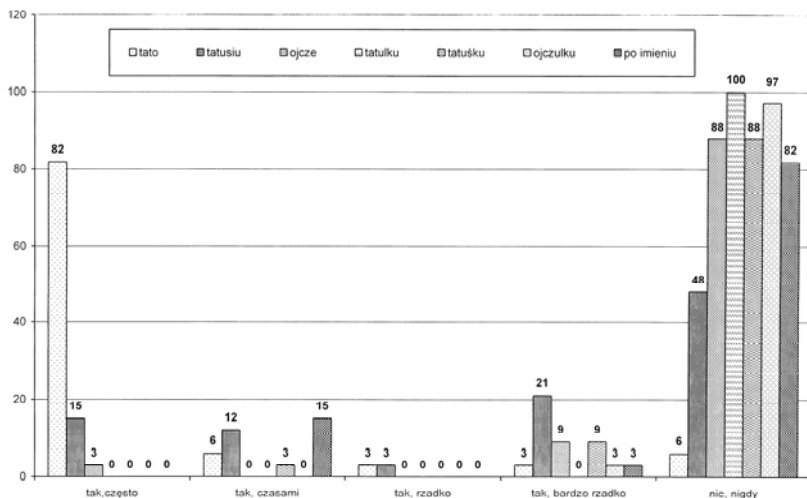
**Źródło:** Opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, że choć koniec XX wieku to czas zmian w języku rodzinnym – dzieci zaczęły mówić również do matek i ojców po imieniu, to jednak badania pokazują, iż nie jest to forma stosowana powszechnie – 77% badanych nigdy nie mówi po imieniu do matki (w przypadku ojca – 82% nie korzysta z tej możliwości, 3% robi to bardzo rzadko, a 15% czasami). Choć dawno z naszych domów zniknęła forma „pani matko”, „panie ojcze” – jak pisze K. Handke „W zwyczaju polskim taki stan – zróżnicowany terytorialnie i środowiskowo – trwał do przełomu XIX i XX w.”<sup>14</sup> – to jednak zwracanie się do rodziców po imieniu nawet w XXI w. nie jest powszechne. Zdecydowanie częściej używamy nazwy „mamo” (66% często), popularne są również takie nazwy jak „mamusiu” (34% często), mamus (37% często).

Jeśli chodzi o ojców, to najbardziej popularną formą jest „tato” – 82% badanych używa tej nazwy w stosunku do swego ojca często, 6% czasami i nigdy, a 3% rzadko i bardzo rzadko. Niezbyt popularne są takie nazwy jak: ojczulku (3% bardzo rzadko, 97% nigdy), tatuśku, ojcie (tylko 3% czasami, 9% bardzo rzadko, 88% nigdy nie używa tej nazwy ojca). „Tatulku” – tak badani nie zwracają się do swoich ojców. Częściej badani zwracają się do ojców: „tatusiu” (15% bardzo często, 12% czasami, 3%

<sup>14</sup> K. Handke, *op. cit.*, s. 103.

rzadko, 21% bardzo rzadko, a 48% nigdy.) W inny sposób do ojców zwraca się 6% badanych<sup>15</sup> (rysunek nr 3).



**Rysunek nr 3.** W jaki sposób zwraca się Pan/Pani do ojca?

**Źródło:** Opracowanie własne

Warto zwrócić uwagę, że zdecydowanie częściej badani używają zdrobnień w postaci *mamuś* (37% często), *mamusiu* (34% często) w stosunku do mam niż ojców – *tatusiu* (15% często), *tatułku*, *tatusku*, *ojczulku* (100%, 88%, 97% nigdy). Może to świadczyć o relacjach, jakie tworzymy z rodzicami, bliskości i otwartości.

Omawiając kwestie dotyczące tego, w jaki sposób zwracamy się do naszych rodziców, warto również zwrócić uwagę na to, jak nazywamy naszych rodziców w sytuacjach, gdy jesteśmy uczestnikami komunikacji zewnętrznej – kiedy rozmawiamy z osobami spoza naszej rodziny.

Większość badanych (86%) na pytanie: „Jakich słów używa Pan/Pani w rozmowach z osobami spoza rodziny na określenie matki?”, odpowiedziało, iż jest to słowo *mama*, 6% *mamusia*, 6% obok słowa *mama* używa również *matka*, 2% obok słowa *mama* używa zdrobnień typu *mamuś*, *mamcia*, zaś 7% badanych nie udzieliło na to pytanie odpowiedzi.

Jeśli chodzi o nazywanie ojca, to 68% badanych odpowiedziało, iż używa słowa *tata*<sup>16</sup>, 14% *tato*, 27% *ojciec*, 3% *tatus*, *stary* (obok słowa

<sup>15</sup> Badani zaznaczając odpowiedź „inne”, nie napisali, jak jeszcze zwracają się do ojców i matek. Tylko jedna osoba dodała, iż wśród innych zwrotów jest „Pan”, „Pani”.

tata), a 5% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Niektórzy badani wskazywali dwie, trzy nazwy ojca, których używają w komunikacji zewnętrznej.

Uzyskane odpowiedzi pozwalają na przedstawienie następujących wniosków dotyczących języka rodzinnego:

- zdecydowanie częściej badani używają zdrobnień w postaci mamusi (37% często), mamusi (34% często) w stosunku do mam niż ojców – tatusiu (15% często), tatulku, tatuśku, ojczulku (nigdy 100%, 88%, 97%);

- 77% badanych **nigdy nie mówi po imieniu** do matki (w przypadku ojca – 82% nie korzysta z tej możliwości, 3% robi to bardzo rzadko, a 15% czasami);

- w komunikacji zewnętrznej najczęściej używamy takich nazw matka, ojciec jak mama (86%) oraz tata, tato (68%, 14%), a więc podobnie jak w komunikacji wewnętrznej;

- rzadziej w komunikacji zewnętrznej używamy zdrobnień typu tatuś, mamusi, mamusia.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, iż język rodzinny stanowi ważny element komunikacji społecznej, bowiem to w rodzinie dziecko uczy się komunikować z innymi, mówić i słuchać. Język rodzinny jest to pierwszy język dzieci, z którym mają kontakt, którego się uczą. Jak pisze K. Wojtczuk: „ten język, który dziecko zawdzięcza swojemu środowisku rodzinnemu, to tzw. pierwszy język. Nie zawsze jest on tożsamy z polszczyzną ogólną, czasem bywa jakąś odmianą substandardową, np. gwarową, w wersji wiejskiej czy miejskiej”<sup>16</sup>. Pamiętajmy także, iż komunikacja rodzicielska, rodzinna to więcej niż tylko słowa, to więcej niż tylko język, to także zachowania niewerbalne, które zwłaszcza w komunikacji z małymi dziećmi odgrywają kluczową rolę. Dziecko, które nie zna jeszcze znaczenia słów, a więc kilkumiesięczne, odczytuje najprostsze komunikaty „kocham cię”, „jesteś bezpieczny”, „wszystko jest dobrze” właśnie dzięki zachowaniom niewerbalnym, takim jak chociażby parajązyk czy hapyka. W późniejszym okresie rozwoju dziecka zachowania niewerbalne również odgrywają bardzo ważną rolę, pozwalając na budowanie więzi rodzinnych. Niestety często zapominamy o ich znaczeniu i uważamy jedynie na słowa, których używamy, starając się unikać tych, których nie chcemy uczyć naszych dzieci – a przecież uczymy nasze dzieci zasad komunikacji zarówno o charakterze werbalnym, jak i niewerbalnym. Takie zachowania jak odwracanie się plecami, „pochmurny” wyraz twarzy, gesty, a nawet milczenie stanowią również

---

<sup>16</sup> Jedna osoba napisała: „Mój tata nie żyje”. Z tej wypowiedzi wynika, iż w stosunku do zmarłego ojca badana używa słowa tata. Odpowiedź ta mieści się więc w tej grupie odpowiedzi.

<sup>17</sup> *Język w komunikacji*, T 3, *op. cit.*, s. 181.

komunikaty, które wpływają na zachowanie dzieci i uczą je, jak wykorzystywać pozasłowną komunikację w rodzinie i poza nią.

## **SUMMARY**

The article discusses the issues related to the language importance for a family communication process. The author indicates the family communication significance for the social communication, the role of language and listening in effective human communication. Next, the author goes on to presenting the results of her own research into the family communication methods, including the family language used daily and names for mother and father adopted by young people.



---

# Edukacja teatralna dziecka w kontekście zmian programowych wychowania przedszkolnego

---

**Mirosława Raczkowska-Lipińska**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide de Gasperi  
w Józefowie

Kształtowanie człowieka to proces złożony, syntetyczny, wielowymiarowy<sup>1</sup>, który rozpoczyna się już w dzieciństwie. W procesie tym ogromną rolę odgrywa sztuka, która spełnia różne funkcje. Teoria sztuki, w zależności od czasu powstania, stawiała sztuce cele religijne, moralne z dużym naciskiem na wymiar praktyczny i wychowawczy, znacznie rzadziej zwracano uwagę na wymiar estetyczny<sup>2</sup>. Wychowanie bez sztuki to, zdaniem Fryderyka Nietzschego, powrót do barbarzyństwa<sup>3</sup>. Wychowanie przez sztukę, za sprawą Herberta Reada, stało się z czasem najbardziej płodną pedagogicznie koncepcją wychowania estetycznego<sup>4</sup>. Istotą myśli angielskiego filozofa, krytyka sztuki i poety było założenie, że kontakt młodego człowieka ze sztuką może być nie celem działalności pedagogicznej, lecz jej środkiem – narzędziem, za pomocą którego możemy osiągać humanistyczne cele wychowania. „Wychowanie przez sztukę jest czymś innym niż tradycyjne wychowanie estetyczne. Gdy bowiem wychowanie estetyczne rozumiane było jako kształtowanie postawy estetycznej, jako wyrabianie dobrego smaku i umiejętności kontaktowania się z dziełami sztuki ze względu na ich walor estetyczny, to wychowanie przez sztukę wymaga takiej organizacji pracy wychowawczej, by sztuka mogła oddziaływać na całą osobowość wychowanka. [...] Wychowanie przez sztukę nie jest jednostronnym wychowaniem człowieka, jest jego wychowaniem wszechstronnym, ponieważ przez sztukę można trafić do bardzo wielu stref ludzkiej działalności i ludzkich przeżyć”<sup>5</sup>. W wycho-

---

<sup>1</sup> J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.

<sup>2</sup> M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 104.

<sup>3</sup> J. Pietrzak, *Fryderyk Nietzsche – wychowanie przez sztukę*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1992, nr 3–4.

<sup>4</sup> J. A. Fręś, *Teatr młodzieżowy. Warsztat–spektakl–scenariusze*, Rzeszów 2005, s. 14.

<sup>5</sup> Cyt. za: J. A. Fręś, *op. cit.*

waniu przez sztukę realizuje się więc indywidualny rozwój jednostki, co zaprzecza istnieniu w osobowości jakiejś autonomicznej „sfery estetycznej” poddawanej tradycyjnym zabiegom wychowawczym. Główną zatem funkcją sztuki, podkreślaną przez pedagogów, jest formowanie osobowości jednostki.

Dziecko jest jednostką wewnątrznie scaloną – holistyczną. Osobowość dziecka cechuje nieprzenikliwość i nieprzezroczystość wrażeń, informacji i doświadczeń, a także nieskończoność możliwości, ich niewyczerpalność i nieprzewidywalność. To powoduje, że odbierana przez dziecko rzeczywistość ma charakter subiektywny. W związku z tym cały proces wprowadzania dziecka w sztukę powinien być ukierunkowany na jego subiektywną indywidualność<sup>6</sup>.

### **Teatr jako czynnik wspomagający rozwój osobowości dziecka**

Jedną z dziedzin sztuki o szerokim zakresie oddziaływania na rozwój człowieka jest teatr. „Sztuka dramatyczna, dzięki swojemu dynamicznemu charakterowi i zdolności wnikania w najbardziej powikłane komplikacje ludzkiego losu, może być uznawana za wyjątkowy środek wychowania otwartego umysłu”<sup>7</sup>. J. Tischner<sup>8</sup> przywraca słowu „dramat” właściwe rozumienie, uznając je nie tyle za gatunek sztuki scenicznej, ile za formę ujawnienia się człowieka jako istoty dramatycznej. Dramatyzacja staje się istotą życia człowieka, który – zgodnie z filozofią Tischnera – ukrywa twarz pod maską, grając swoją rolę w teatrze życia. Ten teatr bez publiczności, czyli wchodzenie w role społeczne, odnosi się również do dziecka szczególnie podczas zabawy. Dziecko, podobnie jak dorosły, nie czuje się aktorem, a tego typu zabawy stanowią swoiste przygotowanie do stawania się istotą dramatyczną w życiu dorosłym. A zatem zabawa w role trwa nieustannie, niezależnie od wieku.

Dramatyzacja przeniesiona poza przestrzeń teatralną ma wymiar dydaktyczny, nie stanowi jednak o istocie teatru. „Teatr jest takim szczególnym rodzajem sztuki widowiskowej, która tworzy przed publicznością umowną (na zasadzie obustronnie akceptowanej przez widzów i aktorów konwencji) rzeczywistość, opartą przede wszystkim na działaniu aktorów wcielających się w przewidziane scenariusze (co jest szerszym niż tekst dramaturgiczny pojęciem) role (nie zawsze są to postacie, czasem symbole, pojęcia, itp.)”<sup>9</sup>. Ponadto, z racji swojego pochodzenia, łączy różne

<sup>6</sup> M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna...*, op. cit., s. 145.

<sup>7</sup> I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 327.

<sup>8</sup> K. Nowak-Wolna, *Klasyczna teoria dramatu i jej wychowawcze implikacje*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 72.

<sup>9</sup> A. Hausbrandt, *Elementy wiedzy o teatrze*, Warszawa 1990, s. 32.

formy wypowiedzi artystycznej: muzykę, obraz, taniec, słowo, tworząc właściwe tylko sobie dzieło teatralne<sup>10</sup>. Dziecko jako odbiorca tego dzieła stara się zrozumieć jego język. W takim rozumieniu edukacja polega na percepcji oraz uwewnętrznianiu indywidualnych i społecznych potrzeb w zakresie komunikowania się, ale także na ekspresji, czyli wyrażaniu i uzewnętrznianiu owych doświadczeń. Dziecko nie tylko zatem poznaje i doskonali swój język, ale i doświadcza języka sztuki, czyli mowy symbolu. Dziecko potrafi swobodnie poruszać się w świecie fikcji, jak w świecie realnym, ale oczekuje wsparcia ze strony dorosłego, który akceptując jego poczynania, powinien ułatwić mu odkodowanie języka sztuki.

Teatr jest jedną z nielicznych dziedzin sztuki, która może być uprawiana zupełnie amatorsko w wyniku zamiłowań i zachęty. Udział w przedstawieniu teatralnym często staje źródłem satysfakcji, teatr odgrywa także istotną rolę terapeutyczną<sup>11</sup>. Dziecko ma w sobie naturalną potrzebę wyrażania tego, co czuje, co myśli. H. Read stworzył teoretyczne podstawy dla twórczej ekspresji dziecka, zakładając jedność rozwoju zmysłów, (postrzeganie), uczuć (przeżywanie) i inteligencji (poznawanie pośrednie poprzez różnorodne formy zorganizowanego działania)<sup>12</sup>. Podkreślał, że ekspresja twórcza zapobiega jednostronnemu rozwojowi osobowości. Niezwykle możliwości do wyrażania różnych form ekspresji twórczej stwarza dzieciom teatr. W odpowiednich formach teatralnych dziecko może ujawnić przeżycia ekspresji werbalnej i pozawerbalnej. Od najdawniejszych czasów teatrowi przypisywano znaczenie terapeutyczne. Jego związki z magią powodowały, że jedną z funkcji teatru była funkcja lecznicza. Nie chodziło tylko o pojmowaną szeroko rolę „oczyszczającą” – *katharsis* przez łzy lub śmiech, ale także o wykorzystanie przedstawienia teatralnego jako swoistego zabiegu terapeutycznego. Ten walor sztuki teatralnej dostrzegli pedagodzy, którzy uznali dramę za metodę wszechstronnego, harmonijnego rozwijania osobowości dziecka<sup>13</sup>.

Rozwojowi osobowości dziecka może sprzyjać edukacja teatralna, gdyż sztuka teatru może przyczyniać się do socjalizacji dziecka, rozwoju różnych form jego ekspresji, a także rekompensować różnego typu dysharmonie związane z rozwojem jego osobowości.

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 28.

<sup>11</sup> I. Wojnar, *Estetyka...*, *op. cit.*, s. 329.

<sup>12</sup> Cyt. za M. Szczepańska, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 128.

<sup>13</sup> A. Asyngier-Kozieł, *Drama w edukacji teatralnej dzieci*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 35.

Egzemplifikacją tej konstatacji jest koncepcja edukacyjna „Teatru na miarę dziecka”<sup>14</sup> M. Szczepańskiej. W koncepcji tej mamy do czynienia z trzema triadami: psychopedagogiczną, interakcyjną i programową.

W triadzie psychopedagogicznej M. Szczepańska wyróżniła: zabawę, wiedzę i doświadczenie. „Zabawa w teatr” w tym przypadku to zabawa w grupie, z innymi. Zarówno nauczyciele, jak i rówieśnicy dziecka wspierają je w budowaniu wiedzy o sobie samym. Dziecko dzięki temu wsparciu zwiększa poziom swojej samooceny i zaczyna poprzez zabawę kierować swoim rozwojem. Wiedza, którą dysponuje dziecko, ma charakter dynamiczny; pochodzi z jego doświadczenia oraz twórczych i ekspresyjnych działań wyrażających się w zabawie. Doświadczenie, jakie nabywa dziecko, spełnia rolę magazynu, z którego dziecko czerpie energię do twórczego działania. Zadaniem tej triady jest więc dostarczanie dziecku pozytywnych doświadczeń, które zasymilowane z poprzednimi doświadczeniami spowodują, że dziecko stanie się bardziej otwarte i spontaniczne z otaczającą je rzeczywistością.

W triadzie interakcyjnej wyróżniła inne elementy: teatr, pośrednik i dziecko. Teatr jawi się w niej jako budynek – instytucja, w którym odbywają się spektakle. Jest to miejsce pracy wielu ludzi, z którymi dziecko może nawiązać kontakt osobisty, a także poznać niecodzienną atmosferę tego miejsca, która wymaga odpowiedniego zachowania. W roli pośrednika występuje zawsze dorosły: aktor, nauczycieli, rodzic. Każdy z nich pełni trochę inną funkcję. Aktor, stojący najbliżej teatru, w sposób niemal magiczny oddziałuje na dziecko, może wyzwolić w nim miłość do teatru. Nauczyciel spełnia inną rolę – tłumaczy język teatru, pozwala poznać symbolikę, natomiast rodzic ułatwia dziecku kontakt ze sztuką poza placówką oświatową. Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest zdolne do percepcji rzeczywistości kreowanej w teatrze na miarę swoich możliwości. Inicjacja pierwszego kontaktu z teatrem powinna być wspierana przez dorosłych.

W swojej koncepcji triady programowej M. Szczepańska wyszczególniła: wiedzę o teatrze, tekst literacki i własne doświadczenia pozaliterackie oraz indywidualną ekspresję twórczą dziecka. Wiedza o teatrze objęła wiadomości i umiejętności z zakresu wiedzy o aktorze, scenografii, choreografii, reżyserii, pracy nad spektaklem, muzyką, elementy historii teatru lalek oraz technik lalkarskich; zakres wiedzy był determinowany możliwościami percepcyjnymi dziecka (wiek), a także indywidualnymi predyspozycjami działaniami (wykonywanie lalek, granie ról). Przy wyborze tekstu literackiego do teatralnej adaptacji uwzględniane

---

<sup>14</sup> M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna...*, op. cit., s. 149–155.

były preferencje nie tylko dorosłych, ale i dzieci. Brano pod uwagę również możliwości rozumienia przez dzieci kodu, w jakim podany został tekst. Indywidualna twórcza ekspresja dziecka była wyrazem swobodnych działań dziecka inspirowanych przez teatr, tj. widowisko teatralne, aktora, lalki. Często polegały one na łączeniu działań teatralnych z rozwiązywaniem problemów natury wychowawczej, poznawczej itp.

## **Edukacja teatralna w zapisach nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego**

Edukacja teatralna dzieci stanowiła przedmiot zainteresowań środowiska akademickiego, które realizując projekt „Tworzenie i wdrażania standardów edukacji kulturalnej w Polsce”<sup>15</sup> zajęło się standardami kształcenia w tej dziedzinie. Autorzy standardów edukacji filmowej i teatralnej (D. Kosiński, O. Katafiasz, A. Marszałek) opisali te standardy na poziomie przedszkola.

**Tabela 1.** Standardy osiągnięć dziecka w wieku przedszkolnym w obszarze edukacji teatralnej

<b>Rodzaj standardu</b>	<b>Opis standardu</b>
Ekspresja i umiejętność posługiwania się językiem teatralnym	Teatralizowane zabawy aranżowane w ten sposób, by dzieci podejmowały określone role, a następnie rozwijały je, kierując się wyłącznie własną wyobraźnią i relacjami wewnątrz grupy. Samodzielne działanie w roli bohatera przygotowanej sytuacji złożonej; podejmowanie improwizowanych działań i prób w celu rozwiązania postawionego problemu w sposób życiowo prawdopodobny, jak często wyobraźniowy, baśniowy; stymulacja wyobraźni i umiejętności tworzenia ciągów dramatycznych. Tworzenie własnej prostej fabuły, wysnutej z fantazji dziecka; obmyślanie oryginalnego układu zdarzeń i ich zakończenia; komponowanie wyobrazonego świata i sekwencji sytuacji o uporządkowanej strukturze.

<sup>15</sup> W ramach programów Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego jest realizowany program „Edukacja kulturalna i upowszechnianie kultury”; priorytetem I. tegoż programu jest „Edukacja kulturalna i kształcenie kadr kultury” obejmujący projekt „Tworzenie i wdrażanie standardów edukacji kulturalnej w Polsce” realizowany od 2008 roku. Trzy zespoły merytoryczne opracowały propozycje standardów w dziedzinie edukacji filmowej i teatralnej, wizualnej i muzycznej. Materiały zostały opublikowane do konsultacji środowiskowych i wydane w roku 2008 przez Fundację Polskiej Rady Muzycznej w książce pt. Standardy edukacji kulturalnej.

	<p>Czytelne pokazywanie przy pomocy gestu, mimiki i ruchu (przy minimalnym udziale słów) wymyślonej wcześniej historii, tak by fabuła była rozpoznawalna dla oglądających; elementy ekspresji pantomimicznej; ćwiczenie umiejętności celowego komunikowania pozawerbalnego i koordynowania ruchu.</p> <p>Przedstawianie wymyślonej przez dziecko historii z wykorzystaniem przedmiotów, zabawek, lalek, którymi posługuje się dziecko codziennej zabawie; umiejętność animowania lalki/przedmiotu; nauka działania wykonywanego ze względu na odbiorcę i z myślą o nim.</p> <p>Samodzielne przygotowanie masek teatralnych – zarówno wymyślonych przez dzieci, jak i zaproponowanych przez nauczyciela; tworzenie improwizowanych przedstawień z wykorzystaniem masek.</p> <p>Wspólne przygotowanie przedstawień z okazji świąt i innych ważnych wydarzeń w życiu dzieci.</p> <p>Zabawy z elementami ćwiczeń dykcji, oddychania; nauka prostych tańców; dostosowane do wieku dzieci warsztaty teatralne.</p>
<p>Oglądanie, rozumienie i przeżywanie</p>	<p>Oglądanie i omawianie wybranych przedstawień z ukierunkowaniem na umiejętność wyrażania wzbudzonych emocji i podstaw ich oceny.</p> <p>Opowiadanie historii obejrzanej na przedstawieniu; zapamiętanie treści i akcji przedstawienia; umiejętność spójnego opowiadania, dostrzegania związków przyczynowych, dostrzegania kulminacyjnych punktów akcji; wprowadzenie rozróżnień m.in. postaci a grający ją aktor.</p> <p>Aranżowanie sytuacji z obejrzanych przedstawień w formie teatralizowanej zabawy z możliwością tworzenia własnych wersji wydarzeń.</p>
<p>Wiedza filmowa i teatralna</p>	<p>Zabawy w tworzenie przedstawienia teatralnego, w którym obok uczestników występują też postacie realizatorów; podstawy wiedzy o produkcji teatralnej.</p> <p>Wizyty za kulisami teatru, poznawanie warsztatu teatralnego, spotkania z aktorami, zwłaszcza z animatorami lalek (prezentacja technik animacji).</p>

Rozwijanie nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze teatralnej	Organizowanie przez przedszkole wyjścia do teatru na przedstawienia dostosowane do możliwości dzieci. Przygotowanie dzieci do samodzielnego wyszukiwania przedstawień teatralnych w prasie, Internecie. Udział w ogólnopolskich imprezach teatralnych organizowanych przez Telewizję Polską.
Pakiety uzupełniających zajęć teatralnych	Warsztaty teatralne dostosowane do wieku i możliwości dzieci obejmujące ćwiczenia fizyczne, głosowe, naukę tworzenia masek, lalek i ich animowania, obmyślanie scenografii. Współpraca z instytucjami i zespołami przygotowującymi przedstawienia dla dzieci – udział w premierach, spotkaniach po przedstawieniu
Warunki realizacji programów teatralnych	Zgromadzenie zasobów tekstów, materiałów plastycznych, nagrań spektakli na DVD, CD i innych nośnikach. Przygotowanie odpowiednio wyposażonych miejsc: sala lub część Sali do zajęć teatralnych. Przygotowanie nauczycieli w zakresie praktyki teatralnej, wiedzy teatralnej oraz orientacji we współczesnym życiu teatralnym. Stworzenie sieci zespołów objazdowych regularnie występujących w przedszkolach, współpracujących z pedagogami i psychologami. Odnowienie tradycji Telewizyjnego Teatru Lalkowego, w tym Festiwalu Lalkowego. Stworzenie internetowego portalu dla małych dzieci gromadzącego informacje o przedstawieniach teatralnych, umożliwiającego wymianę poglądów dzieci, łatwego w obsłudze.

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008, s. 22–26

Przedstawione zapisy dotyczące edukacji teatralnej zostały uwzględnione, choć nie tak szczegółowo, w zapisach nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego” stanowiąca załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 roku (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Dokument ten opisuje proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym<sup>17</sup>. Jako jeden z celów wychowania przedszkolnego wymienia wprowadzanie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się przez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne. Cel ten realizuje się w jednym z obszarów działalności edukacyjnej przedszkola, który został określony jako wychowanie przez sztukę. W tym obszarze wyszczególniono wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem, który bezpośrednio odnosi się do edukacji teatralnej w przedszkolu. Określone zostały standardy, jakie powinno osiągnąć dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej. Pierwszy standard dotyczy kultury dziecka i zakłada, że będzie ono wiedziało, jak trzeba zachować się na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, kinie. Drugi zaś odnosi się do bezpośredniego uczestnictwa dziecka w sztuce poprzez odgrywanie ról w zabawach parateatralnych przy wykorzystaniu mimiki, gestu i ruchu oraz rekwizytów np. masek. Edukacja teatralna w zapisach nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego występuje także w innych obszarach działalności edukacyjnej przedszkola np. w obszarze wspomagania rozwoju mowy dziecka znajdują się takie zapisy jak: zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić językiem poprawnym pod względem artykulatoryjnym; mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji, które dotyczą kultury żywego słowa stanowiącej znaczący element edukacji teatralnej dziecka.

Jak wynika z istoty dokumentu, jakim jest podstawa – zapisy są lapidarne. Dopiero nauczyciele wychowania przedszkolnego, wybierając, modyfikując lub tworząc programy wychowania przedszkolnego, ujmują je szerzej, biorąc pod uwagę możliwości i potrzeby dziecka, placówki i własne predyspozycje zawodowe.

## **Edukacja teatralna w wybranych programach wychowania przedszkolnego**

Edukacja teatralna pojawiająca się w zapisach nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego w różnym zakresie jest uwzględniana i konceptualizowana przez autorów programów. Można to zaobserwować, analizując autorskie programy wychowania przedszkolnego ocenione przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jako najlepsze<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 67.

<sup>18</sup> Minister Edukacji Narodowej ogłosiła konkurs na najlepszy program wychowania przedszkolnego. Wszystkie analizowane programy zostały nagrodzone lub wyróżnione w tym konkursie.



W najmniejszym stopniu edukacja teatralna występuje w programie Moniki Rościszewskiej-Woźniak *Dobry start przedszkolaka*<sup>19</sup>. Założenia tego programu autorka sformułowała, odwołując się do koncepcji Lilian G. Katz, zgodnie z którą niezbędne dla rozwoju dziecka jest zaspokojenie w optymalnym stopniu następujących potrzeb: bezpieczeństwa, poczucia własnej wartości, poczucia, że życie ma sens, zrozumienia doświadczeń; autorytetu i jasnych, sensownych granic oraz dobrych wzorców osobowych. Wymienione założenia determinowały cele programu zakładające jak najpełniejszy rozwój potencjału każdego dziecka poprzez proces, w którym dziecko aktywnie i maksymalnie samodzielnie nadaje sens swoim doświadczeniom. Przy planowaniu pracy nauczyciel zobligowany został do uwzględnienia pięciu zakresów edukacji dziecka: w tym społeczno-emocjonalnego, językowego, twórczego. W tych zakresach mogła zaistnieć edukacja teatralna, jednak wystąpiła ona sporadycznie. W edukacji językowej – w zakresie języka jako sposobu komunikacji między ludźmi – dzieci powinny umieć używać języka jako środka prawidłowej komunikacji oraz umieć się wypowiadać i rozwijać ekspresję słowną. Natomiast jeśli chodzi o słowo i tekst jako wyraz ekspresji twórczej, dzieci powinny przygotować wspólne przedstawienia, krótkie role, wiersze i piosenki, zabawy w formie dramy i improwizacji, a także układać własne historie i ilustrować je ruchem.

Program *Odkryjmy Montessori raz jeszcze* autorstwa Renaty Czekalskiej, Aleksandry Gaj, Barbary Lauby, Joanny Matczak, Anny Piecisiak i Joanny Sosnowskiej<sup>20</sup> opracowany został na podstawie założeń pedagogiki M. Montessori. Autorki, uwzględniając zamieszczony w podstawie programowej obszar wychowanie przez sztukę, określiły zadania oraz umiejętności dziecka, odnosząc je do założeń własnego programu. Aktywność teatralną dziecka wyrażały następujące zadania: ilustrowanie tekstów literackich ruchem; odgrywanie scenek – elementy dramy; zabawy z wykorzystaniem pacynek, kukielek, marionetek itp.; spontaniczne zabawy inspirowane rekwizytami i strojami zgromadzonymi w salach; samodzielne projektowanie i wykonywanie scenografii i rekwizytów; teatrzyk cieni; oglądanie przedstawień w teatrach, oglądanie teatru od kulis; oglądanie przedstawień kukielkowych oraz teatru „żywego aktora” na terenie przedszkola; udział w warsztatach teatralnych prowadzonych przez aktorów; przygotowywanie i prezentowanie przedstawień dla rodziców. Realizowanie wymienionych zadań przez dzieci przyczyniało

---

<sup>19</sup> <http://www.men.gov.pl/index.php?option=com=conten&view=article&id=862&catid=28&Itemid=53> (data dostępu: 26.06.2010).

<sup>20</sup> R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Piecisiak, J. Sosnowska, *Odkryjmy Montessori raz jeszcze*, Łódź, 2009.

się do rozwijania i zdobywania umiejętności samodzielnego projektowania scenografii, strojów i rekwizytów oraz umiejętności aktorskich.

Autorkami programu *Ku dziecku*<sup>21</sup> są Barbara Bilewicz-Kuźma oraz Teresa Parczewska, które wykorzystały do conceptualizacji swojego programu teorię konstruktywizmu oraz koncepcję inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Nauczyciel zachęcany jest do pracy opartej na działaniu, indywidualizacji i różnicowaniu zarówno sposobów pracy, jak i efektów we wszystkich obszarach: społecznym, emocjonalnym, poznawczym i fizycznym. Program więc akcentuje wspieranie rozwoju dziecka, umożliwianie zaspakajanie jego aktualnych potrzeb i dostosowanie zadań do poziomu rozwojowego. Dzieci, podejmując zadania, mają pełną swobodę w ich wyborze. Nauczyciel, realizując dany obszar programu ma wyszczególnione rodzaje zdolności dziecka i odpowiednio zróżnicowany zakres wiadomości i umiejętności dziecka odpowiadający zadaniom w tym obszarze. W obszarze wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem, autorki wyodrębniły elementy dramy i zabawy w teatr oraz percepcję sztuki. Opisały następujące zadania dzieci, dotyczące elementów dramy i zabawy w teatr, wymieniając spontaniczną działalność zabawową, inspirowanie zabaw tematycznych, gry i zabawy integracyjne, zabawy inscenizowane ukierunkowane opowiadaniem, utworami literackimi, baśniami, legendami, wierszami; techniki dramowe (elementy pantomimy, tworzenie pomników, stop-klatka, film, etiudy dramowe, wywiady, rozmowy, swobodna improwizacja); oglądanie i przedstawianie różnych form teatru, zabawy w teatr (teatr lalek, kukielkowy, wycinanek, chiński teatr cieni, żywy teatr); budowanie sytuacji z poznanej bajki, budowanie scen spektaklu konkretnymi dziećmi obsadzonymi w poszczególnych rolach; tworzenie scenografii (kostiumy, dekoracja i rekwizyty), symbole scenograficzne (twórcze wykorzystanie różnorodnych materiałów, wykorzystanie uniwersalnych przedmiotów, które pełnią różne funkcje (kostiumy, maski, czapeczki, opaski, naszywki-symbole na bawełniane koszulki); dobór wraz z dziećmi muzyki do zabaw w teatr; wykorzystanie instrumentów i tworzenie naturalnej muzyki (dzwonki, kołatka, bębenek); ćwiczenia emisji głosu, ekspresja języka, głośne i wyraźne mówienie, sztuka autoprezentacji, praca nad oddechem. Percepcję sztuki teatralnej dzieci powinny rozwijać poprzez: udział w różnych rodzajach przedstawień, wyjściach do teatru (muzycznego, lalki i aktora itp.), rozmowach inspirowanych sztuką teatru, wspólne organizowanie uroczystości przedszkolnych dla młodszych dzieci i rodzi-

---

<sup>21</sup> B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Lublin 2009.

ców. Wszystkie wymienione zadania mają sprzyjać rozwojowi twórczych zdolności słowno-językowych, cielesno-kinestetycznych, interpersonalnych i intrapersonalnych dzieci. Poziom rozwoju tych zdolności u dzieci w wieku przedszkolnym może być zróżnicowany, dlatego autorki określiły poziom podstawowy i rozszerzony zakresu wiadomości i umiejętności dziecka odnośnie do edukacji teatralnej. Poziom podstawowy odpowiada zapisom w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, natomiast poziom rozszerzony zakłada, że dziecko: samodzielnie wykonuje pacynkę lub kukielkę; dostrzega i podejmuje próby kontrolowania swojego ciała i emocji podczas występów publicznych oraz stara się mówić głośno i wyraźnie<sup>22</sup>.

Elżbieta Tokarska, Jolanta Kopała to autorki programu *Zanim będę uczniem*<sup>23</sup>, dla których mottem podczas tworzenia programu były słowa Janusza Korczaka: „naucz, pomóż, pobjażaj”. Program ten zakłada stopniowe opanowanie przez dziecko określonych umiejętności, poczynając od najprostszych a kończąc na tych, które powinno dziecko reprezentować w chwili pójścia do szkoły. Czas osiągnięcia poszczególnych sprawności jest różny u każdego dziecka i zależy od jego możliwości rozwojowych. Autorki obszernie scharakteryzowały etapy osiągnięcia tych umiejętności również w odniesieniu do obszaru wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem. Stwierdziły, że w przedszkolu przygotowanie dziecka do roli widza i aktora odbywa się poprzez: uczestnictwo w przedstawieniach teatralnych; rozwijanie szeroko rozumianej aktywności twórczej, słuchania utworów literatury dziecięcej i zabawach teatralnych. Następnie opisały, jak można w praktyce realizować to przygotowanie. Na przykład dziecko nabywa umiejętności bycia widzem podczas oglądania teatryków w wykonaniu nauczyciela, inscenizacji przygotowanych przez starszych kolegów, kukielkowych i aktorskich przedstawień, koncertów muzycznych oraz w trakcie imprez organizowanych na terenie przedszkola. Uczestnicząc w przedstawieniu jako widz, żywo reaguje na to, co dzieje się na scenie, uczy się kulturalnego zachowania w czasie spektaklu teatralnego. Utożsamia się z postaciami – współodczuwa i przeżywa losy bohaterów, dokonuje oceny ich postępowania. Wreszcie rozróżnia bohatera pozytywnego i negatywnego oraz rozumie pojęcia dobro i zło. Autorki określiły etapy osiągnięcia umiejętności w zakresie np. aktywnego uczestnictwa w różnego typu przedstawieniach. I tak etap pierwszy odpowiadał zapis: uczestniczy w przedstawieniach teatralnych

---

<sup>22</sup> Takie umiejętności osiąga dziecko, dopiero kończąc klasę I, według zapisów nowej podstawy programowej.

<sup>23</sup> <http://www.men.gov.pl/index.php?option=com=conten&view=article&=862&catid=28&Itemid=53> (data dostępu: 22.06.2010).

organizowanych na terenie przedszkola, który został zoperacjonalizowany w następujący sposób:

- stara się śledzić treść spektaklu,
- wyraża spontanicznie swój stosunek emocjonalny do przedstawianych treści,
- uczy się odpowiednio reagować na sceny przedstawienia,
- nagradza aktorów oklaskami.

Etap drugi aktywnego uczestnictwa w różnego typu przedstawieniach obejmował: uczestnictwo w przedstawieniach teatralnych i koncertach organizowanych na terenie przedszkola i poza nim, np. w teatrze; śledzenie z uwagą przedstawienia, czyli reagowania żywo na sceny zawarte w spektaklu; dostrzeganie humoru słownego i sytuacyjnego w przedstawieniu; próbowanie odczytania emocji wyrażanych przez aktorów; wypowiedzianie się na temat spektaklu (kto występował, określenie swoich wrażeń).

Etap trzeci zakładał, że dziecko zna zasady zachowania obowiązujące w teatrze oraz przestrzega ich (tzn. wie, że należy ubrać się czysto i schludnie, przychodzić punktualnie, nie rozmawiać podczas przedstawienia, nagradzać brawami aktorów, po zakończonym spektaklu wychodzić z sali spokojnie, nie przepychając się); uczestniczy aktywnie w oglądanych przedstawieniach (tj. śledzi uważnie przebieg przedstawienia i włącza się w akcje widowiska, np. odpowiada na pytania aktorów, śpiewa piosenki; rozumie uczucia i emocje bohaterów; utożsamia się z postaciami występującymi w przedstawieniu); wypowiada się na temat obejrzanego spektaklu (czyli potrafi opowiedzieć własnymi słowami treść przedstawienia z zachowaniem kolejności zdarzeń; umie wymienić i opisać postacie występujące w przedstawieniu; próbuje ocenić postępowanie bohaterów; podejmuje zabawy tematyczne inspirowane obejrzanym spektaklem). Autorki, odwołując się do zapisów podstawy programowej, opracowały program, w którym zwróciły baczną uwagę na osiągnięcie umiejętności typowych dla edukacji teatralnej na poszczególnych etapach jej realizacji, wykazując, jak można te umiejętności kształtować, pogłębiając je i poszerzając ich zakres.

Poza elementami edukacji teatralnej, zawartymi w programach wychowania przedszkolnego zgodnie z wytycznymi podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nauczyciele wychowania przedszkolnego opracowują własne programy zajęć dodatkowych ukierunkowane na edukację teatralną. Są one zróżnicowane, ponieważ odnoszą się do różnych form pracy przedszkola. Często są to programy edukacji teatralnej realizowane w ramach kółek teatralnych działających w przedszkolach, np.

program koła teatralnego „Bajeczka”<sup>24</sup>, grup teatralnych w przedszkolu, np. program działalności grupy teatralnej w Samorządowym Przedszkolu nr 2 im. Misia Uszatka w Węgorzewie<sup>25</sup> lub projektów edukacyjnych dotyczących edukacji teatralnej np. projekt edukacyjny Zabawa w teatru<sup>26</sup>. Programy te przede wszystkim odpowiadają potrzebom dzieci z danej placówki i mają charakter lokalny, aczkolwiek podobnie jak w programach wychowania przedszkolnego celem nadrzędnym jest wykorzystanie sztuki teatru we wspomaganie rozwoju małego dziecka.

## **Edukacja teatralna w działalności pedagogicznej przedszkoli**

Pisząc o zmianach programowych wychowania przedszkolnego, dotyczących także edukacji teatralnej, trzeba zastanowić się nad tym, jak te zmiany wpływają na działalność przedszkoli. Na to pytanie można odpowiedzieć, analizując działalność pedagogiczną przedszkoli na terenie miasta Józefów<sup>27</sup>. W przedszkolach józefowskich w obszarze wychowania przez sztukę – dziecko widzem i aktorem, najczęściej są rozwijane umiejętności bycia widzem, ponieważ we wszystkich przedszkolach dzieci mają możliwości oglądania spektakli teatralnych; przeważnie dwa razy w miesiącu organizowane są wycieczki do teatru lub zapraszane są do przedszkoli teatryki przyjezdne. Dzieci z józefowskich przedszkoli mogą także ćwiczyć umiejętności wcielania się w różne role podczas zajęć warsztatów teatralnych i spektakli teatru kalendarzowego<sup>28</sup> oraz biorąc udział w konkursach recytatorskich. Ponadto w Przedszkolu Miejskim nr 1 w Józefowie realizowany jest autorski program *Dziecko aktorem*. Ciekawym przedsięwzięciem są zajęcia dodatkowe z baletu prowadzone w Prywatnym Przedszkolu „Szczęśliwe Dzieci” i zajęcia z teatrotterapii w Niepublicznym Przedszkolu „Mały Świat” oraz zajęcia edukacyjne *Spotkanie z Afryką* w Przedszkolu Krasnoludków. W ramach zajęć *Spotkanie z Afryką* dzieci konstruują instrumenty afrykańskie i uczą się gry na tych instrumentach w rytm natury; wytwarzają maski i stroje w stylu afrykańskim oraz w przedstawieniu *Świat po afrykańsku* tańczą

---

<sup>24</sup> Program został opracowany przez D. Kizińską, nauczycielkę Przedszkola nr 2 w Hajnówce i udostępniony w Internecie na stronie [http://www.przedszkole2.fc.pl/publikacje/PROGRAM\\_proc20KOLATEATRALNEGO](http://www.przedszkole2.fc.pl/publikacje/PROGRAM_proc20KOLATEATRALNEGO) (data dostępu: 23.06.2010).

<sup>25</sup> K. Kalich opracowała ten program umieściła w Internecie na stronie [http://www.Przedszkola.edu.pl/\\_publikacje05/PROGRAM\\_GRUPY\\_TEATRALNEJ\\_W\\_PRZEDSZKOLU.doc](http://www.Przedszkola.edu.pl/_publikacje05/PROGRAM_GRUPY_TEATRALNEJ_W_PRZEDSZKOLU.doc) (data dostępu: 26.06.2010).

<sup>26</sup> B. Lucińska, Projekt edukacyjny: Zabawa w teatr zamieszczony na stronie internetowej <http://www.bolgraph.pl/ftp/publikacje/3956.pdf> (data dostępu 23.06.2010).

<sup>27</sup> Józefów jest miastem położonym w aglomeracji warszawskiej; w roku 2009 liczył 19 609 mieszkańców. Na terenie Józefowa w roku 2010 funkcjonowało 7 przedszkoli.

<sup>28</sup> Teatr kalendarzowy – termin używany przez A. A. Fręsia na przedstawienia odpowiadające kalendarzowi imprez okolicznościowych w danej placówce.

w wykonanych przez siebie maskach i strojach, akompaniując sobie na wytworzonych samodzielnie instrumentach. Jak widać, oferta edukacyjna w zakresie edukacji teatralnej w przedszkolach józefowskich jest bogatsza w przedszkolach niepublicznych niż w przedszkolach publicznych, chociaż we wszystkich przedszkolach józefowskich ma miejsce edukacja poprzez teatr.

Na podstawie zasygnalizowanej działalności w obszarze edukacji teatralnej przedszkoli w Józefowie trudno generalizować wnioski odnośnie do edukacji teatralnej w innych przedszkolach. Warto podkreślić jednak, że „innovacyjną formą wyrazu artystycznego, zmierzającą do twórczego poszukiwania nowych sposobów ekspresji w przedszkolnym procesie wychowawczo-dydaktycznym jest teatr”<sup>29</sup>. Zatem sztuka teatru mimo starożytnego rodowodu ciągle odkrywa swój nowy wychowawczo-dydaktyczny potencjał, który pojawia się na różnych poziomach edukacyjnych. Z tego też powodu została ona wyodrębniona w nowej podstawie wychowania przedszkolnego.

## SUMMARY

The article focuses on the problem of theater education in kindergarten. It was noted that the theater is an important factor determining human development and therefore it is crucial for the theater initiation took place as early as possible, i.e. in early childhood. The article brings closer the notes in the new core curriculum for kindergarten theater education and discusses the best programs for kindergarten education analyzing the theater education in these programs. The article also presents pedagogical activity of kindergarten in Jozefow in the aspect of the realization of assumptions of the theater education.

---

<sup>29</sup> A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 207.

---

# Czy dzieci mogą wykorzystywać kalkulatory w szkole i w domu?

---

**Ewa Jagiełło**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach

## Nauczyciel

W XVII wieku kandydatom do zawodu nauczyciela stawiano wysokie wymagania. Zdaniem Stanisława Konarskiego, każdy nauczyciel powinien być przede wszystkim uprzejmy, łagodny, wyrozumiały i przystępny, zarówno w stosunku do kolegów po fachu, jak i uczniów. Nieporozumienia i konflikty w pokoju nauczycielskim nie powinny być przeniesione do klas.

W XIX wieku nauczycielom nadal przypisywano takie cechy, jak: sprawiedliwość, łagodność, moralność. Nauczyciel przede wszystkim miał być wzorem dla dzieci i innych ludzi. Wojciech Izidor Chojnacki opisał przymioty współczesnego mu wychowawcy: „Przymioty ciała: postać nieułamna, wzrok dobry, słuch czysty, wymowa dobra, wiek średni. Przymioty serca: przywiązanie do stanu swego i do dzieci, moralność, a szczególnie łagodność. Przymioty rozumu: roztropność, czytanie dobre, pisanie czytelne i piękne, rachunki, znajomość Filozofii naturalnej, wiadomość Literatury pedagogicznej”<sup>1</sup>.

W XX wieku akcentowano intersubiektywne podejście do ucznia w szkole, co oznaczało postrzeganie dziecka jako pełnowartościowej istoty ludzkiej. Głoszono zasadę, respektowania podmiotowości dziecka na scenie życia codziennego: dom, szkoła, czy ulica. Maria Łopatkowa podkreślała, że „Zasadę tę formalnie uznaje zdecydowana większość społeczeństwa, w praktyce jednakże uznaje ją mało kto. A najmniej jest uznawana w domu i w szkole, czyli tam, gdzie istnieje władza rodzicielska i władza nauczycielska”<sup>2</sup>. Nawiązując do takich autorów, jak: Maria Grzegorzewska, J. Władysław Dawid i Stefan Szuman, kładących szcze-

---

<sup>1</sup> W. I. Chojnacki, *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki*, Warszawa 1815, s. 13–14.

<sup>2</sup> M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 7.

gólny nacisk na szlachetną osobowość nauczyciela, możemy ukształtować sobie obraz wychowawcy-przyjaciela traktującego ucznia podmiotowo.

Wincenty Okoń określa nauczyciela jako „[...] kogoś, kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak żyć. To pierwsze znaczenie ulegało pod wpływem nowych tendencji pedagogicznych znacznej ewolucji, przybliżając się coraz bardziej do znaczenia drugiego. Współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych)”<sup>3</sup>.

Arthur Brühlmeier uważa, iż do szczególnych zdań nauczyciela, należy uaktywnienie uczniów i rozbudzenie w nich zainteresowań. „Dzięki temu osiągnie on także inną atmosferę, promieniuje radością, ufnością i aktywnością. Uczniowie wtrącają się, otwierają, współpracują z zaciekawieniem. Dzięki temu pojawiają się sukcesy, a nauczyciel ma okazję, aby wyrazić swoją radość ze sposobu pracy i postępów edukacyjnych dzieci. Radość ta działa na uczniów jako uznanie i zachęta, i również nauczyciel doznaje zadowolenia, że jego wkład pracy opłaci się i w dalszym ciągu się zwraca. To motywuje do dalszych wysiłków z jego strony”<sup>4</sup>.

W literaturze przedmiotu dość często autorzy podkreślają znaczącą rolę nauczyciela w czasach radykalnych przemian i szybkiego tempa życia, podczas procesu kreowania umiejętności samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji przez młode pokolenie. W sposób przejrzysty obraz współczesnego świata i edukacji opisuje Colin Rose i Malcolm J. Nicholl:

„Świat zmienia się w coraz szybszym tempie.

Życie, społeczeństwo i gospodarka stają się coraz bardziej złożone.

Radykalnie zmienia się charakter pracy.

Szybciej niż kiedykolwiek dotąd kolejne zawody znikają z rynku pracy.

Narasta era niepewności.

Coraz trudniej znaleźć w przeszłości wskazówki na przyszłość.

Takie są charakterystyczne cechy ostatnich burzliwych lat obecnego tysiąclecia. Takim wyzwaniom muszą stawić czoło rodzice, nauczyciele, przedsiębiorcy i rządy.

W XXI wieku sukces będzie zależał w głównej mierze od tego, w jakim stopniu my i nasze dzieci opanujemy umiejętności radzenia sobie

---

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 266–267.

<sup>4</sup> A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1993, s. 27.



z zawrotnym tempem, złożonością i niepewnością. Wszystko jest w naszych rękach.

Przy obecnym tempie zachodzących w świecie zmian musimy posiadać zdolność szybkiego uczenia się. Coraz większej złożoności świata musimy przeciwstawić umiejętność logicznego analizowania sytuacji i twórczego rozwiązywania problemów<sup>5</sup>.

„Samo uczenie nie jest już wystarczające, podstawą jest teraz uczenie się uczenia. Tak wiele jest do nauczenia się, a tak mało jest na to czasu. Nie dość, że mamy coraz więcej wiedzy i technologii do opanowania, to wzrasta tempo ich pozyskiwania i rozwoju. Jesteśmy uczestnikami ewolucyjnej podróży, która przypomina jazdę roller-coasterem w wesołym miasteczku – zaczyna się powoli, ale im dłużej trwa, tym większe tempo przybiera. Na domiar złego nie wymyśliliśmy jeszcze hamulców. [...] Zachodzą olbrzymie zmiany. Dziewięćdziesiąt procent całej wiedzy naukowej zostało zgromadzone za życia pokolenia zrodzonego z początkiem tego stulecia. Miało ono szansę zobaczyć, jak *science fiction* staje się naukowym faktem<sup>6</sup>, a współczesne pokolenie kontynuuje ten proces.

Początek obecnego stulecia określa się mianem edukacji ustawicznej. Postawiono nauczycielom nowe wyzwania. Nauczyciel nie jest już „ogrodnikiem” pielęgnującym dziecko. To „promotor zmian, orędownik wzajemnego zrozumienia i tolerancji. [...] Nauczyciel powinien nawiązać nowy rodzaj relacji z uczniem, przechodząc od roli »solisty« do roli »akompaniatora«, być odtąd nie tyle szefem wiadomości, ile przewodnikiem ucznia w jego poszukiwaniu, organizowaniu i posługiwaniu się wiedzą, kierować umysłami raczej niż je modelować, okazując wszelako wielką stanowczość w odniesieniu do fundamentalnych wartości będących drogowskazami życia<sup>7</sup>.

Dziecko od urodzenia jest jak gąbka, chłonie wszystko, co je otacza, jest ciekawe świata. C. Rose i G. Dryden zwracają uwagę, że „podczas pierwszego roku życia dziecko uczy się setek umiejętności: rozwija i doskonali zmysł słuchu, wzroku, doskonali ruch i koordynację, trenuje równowagę i uczy się języka.

W ciągu pierwszych pięciu lat życia rozwija się 50% zdolności do uczenia się, a następnie 30% rozwija się do 8. roku życia! To oznacza, że

---

<sup>5</sup> C. Rose, M. Nicholl, *Uczę się szybciej na miarę XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>6</sup> J. O'Connor, J. Seymour, NLP, *Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Poznań 1998, s. 242.

<sup>7</sup> Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Edukacja jest w niej ukryty skarb, pod przewodnictwem Jacques'a Delors'a, s. 147 i nast.

rodzice są najważniejszymi na świecie nauczycielami i dom, a później przedszkole, to najważniejsze miejsca uczenia się dziecka”<sup>8</sup>.

Każdy mały człowiek potrafi stawiać pytania i odpowiadać na nie na podstawie własnych eksperymentów, obserwacji i badań. Wszystko go interesuje, nie tylko chce słuchać opowiadań o czymś, nie tylko chce to zobaczyć, ale i dotknąć, zadawać pytania, zrozumieć. I tu już wyłania się rola nauczyciela – przewodnika, który za pomocą zabawy pomaga odkrywać, w jaki sposób działają zmysły podczas codziennych życiowych sytuacji.

Przykładem drogowskazów są zabawy zaproponowane przez Jackie Silberg. Oto przykład jednej z nich – O jakim kształcie myślę? (uczy umiejętności obserwacji):

„Pobawcie się w «O czym myślę?», tym razem wybierając kształty.

Powiedz dzieciom: «O czym myślę? Podpowiedz: jest to okrągłe».

Dziecko które zgadnie poprawnie będzie mogło wybierać następny przedmiot.

Wyszukajcie w ten sposób w otoczeniu również przedmiotów trójkątne i kwadratowe.

**Rada:** Małe dzieci mogą potrzebować podczas zabawy pomocy”<sup>9</sup>.

Innym przykładem na pobudzenie wyobraźni dziecka, rozwijanie twórczości i wzbogacanie słownictwa dzieci może być rysowanie dowolnych kształtów.

**„Jaki kształt narysuj?”**

Do tego ćwiczenia zastosujemy przyrząd zwany półkwadratem, na którym m.in. zaznaczona jest oś liczbowa z liczbami po obu stronach zera, co umożliwi sprawdzenie symetrii rysunków i figur geometrycznych oraz kątomierz.

Zadaniem uczniów jest rysowanie za pomocą półkwadratu różnych kształtów”<sup>10</sup>.

## Technologia w edukacji

Styl nauczania z długopisem czy ołówkiem w rękę jest już zbyt przestarzały, pojawił się on na początku XIX wieku, gdy Nicolas-Louis Robert skonstruował maszynę papierniczą, dzięki której w szkołach zagościły zeszyty i podręczniki. Natomiast w XX wieku powszechne stały się „elektroniczne liczydła” – kalkulatory, których rozmiary z roku na rok coraz bardziej się kurczyły, a dziś możemy z nich korzystać, posługując się zegarkiem, czy też telefonem komórkowym. W XVII wieku na liczy-

<sup>8</sup> C. Rose, G. Dryden, *Zabawy fundamentalne*, Zespół Transfer Learning Solutions, Gdańsk 2009, s. 4.

<sup>9</sup> J. Silberg, *Poznanie zmysłów przez zabawę*, Warszawa 2007 r., s. 97 i nast.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

dłach wykonywano jedynie podstawowe operacje arytmetyczne i były dostępne tylko dla wybranych. Obecnie najprostsze kalkulatory są bardziej zaawansowane. Umożliwiają nie tylko wykonywanie działań arytmetycznych, lecz także wykonywanie serii obliczeń, a te trochę bardziej złożone nawet pisanie programów, wykonywanie przekształceń algebraicznych, operacji na funkcjach matematycznych oraz graficzną prezentację wykresów funkcji. Naukowcy coraz bardziej upodobniają je do komputerów, niemniej ich działania są ograniczone. Nie można jednak zapominać, iż odrzucanie współczesnej technologii i pracowanie z tradycyjną tablicą, kredą, podręcznikiem i ćwiczeniami z pewnością nie podwyższy jakości pracy szkoły. W życiu codziennym tej metodzie odpowiada użycie miksera: Czy mając do dyspozycji w kuchni mikser elektryczny i trzepaczkę do ubijania piany z białek, wybierzemy trzepaczkę? Teraz wyobraźmy sobie, że jesteśmy w sklepie, stoi kilka osób w kolejce, a pani ekspedientka odstawia kasę (czy kalkulator), wyciąga długopis i kartki, rozpoczynając podliczanie naszych po szczyt wypchanych koszy. Albo też pojawiajemy się w ulubionym banku, gdzie do tej pory obsługiwano nas sprawnie, a dziś przy kasach olbrzymie kolejki. Okazuje się, że w okienku obsługują nasze uczennice, siedzą i liczą z ołówkiem w rękę, a kalkulatory i komputery stoją niewykorzystane. Pytamy, czy się popsuli, a wtedy słyszymy „Nie, ale nikt w szkole nie nauczył nas ich obsługi”. W XXI wieku scena taka byłaby surrealistyczna.

Dłatego smutne jest to, że większość nauczycieli nie chce skorzystać z drzwi, które otwierane są przed nimi dość szeroko. W szkołach praca z kalkulatorem jest mało popularna, nauczyciele, układając lekcje matematyki, fizyki czy chemii, pomijają tę umiejętność. Można powiedzieć, że wśród zwolenników tradycyjnego nauczania używanie kalkulatorów w szkole budzi kontrowersje. Tych nauczycieli trudno przekonać, że współczesne dzieci żyją w świecie pełnym elektroniki. Oto wciąż aktualny przykład: „Na pytanie, czy pozwalać używać kalkulatorów w szkole podstawowej, na ogół nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Niektórzy mówią, że zabraniać, jeszcze inni, że przynajmniej w początkowych klasach należy uczyć przede wszystkim zwykłych algorytmów rachowania piśmennego i wobec tego zabraniać używać kalkulatorów, bo to uczy bezmyślności. W tym ostatnim zdaniu, dość często spotykany, można się dopatrzeć kilku opinii o różnych sprawach”<sup>11</sup>.

David Fielker tak uzasadnił poglądy o bezmyślnym stosowaniu kalkulatora: „Oczywiście, też musisz rozumieć, co robisz, gdy używasz kal-

---

<sup>11</sup> K. Dałek, M. Dąbrowski, T. Zamek-Gliszczyński, K. Mostowski, W. Zawadowski, *Przekonania i przeświadczenia w sprawie kalkulatorów*, „Nauczyciele i Matematyka”, 1993, nr 3, s. 11.

kulatora. [...] Pomyśl, co się dzieje, gdy musisz obliczyć, ile spalił twój samochód, gdy przebył 237 mil i zużył na to 53,4 litrów benzyny. Musisz zdecydować, co zrobić z tymi dwiema liczbami. Czy mnożysz, czy dzielisz? Jeżeli dzielisz, to co przez co? Czy chciałbyś mieć odpowiedź w milach na litr, czy w milach na galon, a może w kilometrach na litr, albo litrach na sto kilometrów? Jeżeli chciałbyś wiedzieć, ile mil z galona, i to do ciebie przemawia, to jak zamienisz litry na galony, wiedząc, że jeden galon to około 4,546 litrów? I znów: będziesz mnożył, czy dzielił...?”<sup>12</sup>

Trzylatek dostaje na urodziny, imieniny czy z innej okazji samochód na pilota, którego obsługi uczy się bardzo szybko. Podobnie rzecz się ma z prostym czterodziałaniowym kalkulatorkiem, który stał się podstawowym elementem na półce z zabawkami. Ponieważ każde dziecko od najmłodszych lat bawi się w sklep, wówczas korzysta nie tylko z plastikowej kasy, ale i z kalkulatora, który jest dla niego atrakcyjniejszym narzędziem. Obserwuje liczby i inne symbole, pojawiające się podczas naciśnięcia kolejnych klawiszy na klawiaturze. Uczeń więc widzi całą strukturę liczb wraz z podejmowanymi działaniami na nich. Fakt, że dla trzy-, czterolatka wszystko kosztuje złotówkę lub dwa złote, ale z czasem to samo dziecko potrafi dodawać 1 zł 30 gr do 3 zł 40 gr, nie zdając sobie sprawy, że dodaje ułamki dziesiętne (dziesięciny), których jeszcze nie poznał na lekcji matematyki, a zna na podstawie obserwacji życia codziennego.

## Dialog z kalkulatorem

Przedszkolak, idąc ulicą, na budynkach domów widzi nie tylko „małe” liczby: 1, 2, ..., ale i „duże” liczby: 121, 345 itd., które go bardzo interesują. Oczekuje odpowiedzi od dorosłego, co one oznaczają i jak się je czyta. Jak wykorzystać tę nabytą przez dziecko na spacerze wiedzę, w początkowych latach nauki matematyki? Działania w tym zakresie przedstawił Marek Pisarki. Wykorzystując „maszynkę do liczenia”, stworzył okazję uczniom do zabawy cyframi i liczbami. Kalkulator posłużył mu do modelowania sytuacji rzeczywistych, uczniowie twórczo i aktywnie uczestniczyli w tworzeniu liczb. Opisane przez niego zajęcia można podzielić na trzy części:

### I etap – rozmowa o liczbach

Przykładowe pytania:

Jakie znacie liczby?

---

<sup>12</sup> D. Fiekler, *Wariactwo pisemnego dzielenia*, „Nauczyciele i Matematyka”, 1993, nr, 3 s. 10.

Po czym poznajecie te liczby?  
Jakie znajome liczby rozpoznajecie na ulicy?  
Jaki jest największy numer mieszkania w Twojej klatce schodowej?  
Agatka mieszka pod numerem 13, a największy numer w jej klatce to 10. Czy to możliwe? Dlaczego?<sup>13</sup>

## **II etap – zabawa kalkulatorami**

### **Przykład**

Wciskaj guziki kalkulatora i obserwuj, co będzie działo się w okienku. Opisz, co zaobserwowałaś. Zrób to jeszcze raz.

### **Przykład**

Ułożyłem z cyferek taką liczbę:

666666

535353

700007

Napisz taką samą liczbę w okienku kalkulatora<sup>14</sup>.

## **III etap – zadania z zamkniętymi oczami.**

„Wyobraźcie sobie kalkulator i napiszcie na nim jakąś liczbę.

Policzcie, ile cyfr ma wasza liczba.

Pokażcie na palcach, jaka cyfra jest na początku waszej liczby.

Jaka cyfra jest na końcu twojej liczby?”<sup>15</sup>

Inny przykład prezentuje, jak nieco starsze dzieci radzą sobie z dużymi liczbami na kalkulatorze:

„Nauczyciel pytał ośmioletnią Karolinę, jaka liczba następuje po 2799. Karolina odpowiedziała: dwa tysiące osiemset. Gdy jednak została poproszona o pokazanie tej liczby na swoim kalkulatorze, odpowiedziała, że nie potrafi. «Czy możesz pokazać na kalkulatorze dwa tysiące?» Karolina pokazała to dobrze. «Czy możesz pokazać dwa tysiące trzy na kalkulatorze?» Karolina dobrze pokazywała te liczby aż do 2009. «Jaka jest następna liczba, Karolino?» Karolina odpowiedziała: «Dwa tysiące dziesięć», ale na kalkulatorze pokazała ją jako 200010. Wtedy nauczyciel pokazał Karolinie, że po wciśnięciu na kalkulatorze 2000 plus 6 otrzymamy w jego okienku 2006, a kiedy do 2000 dodamy 13 to otrzymamy 2013. Karolina potem poprawnie wykonała 2000 plus 17 i kilka innych podobnych działań dodawania. Następnie została poproszona o napisanie na kalkulatorze liczby 2039, i zrobiła to doskonale wprost, nie korzystając z działania dodawania. Dla wielu dzieci, nie jest jasne jak zapisywać tysiące. Piotr rozpoczął pracę z abakusem z czterema kołkami, umieścił

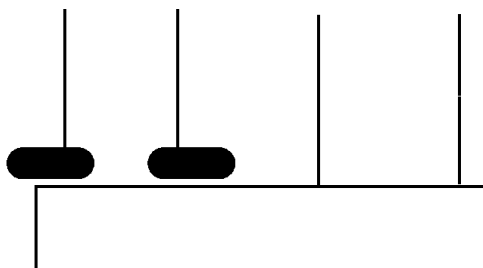
---

<sup>13</sup> M. Pisarski, *Kalkulatory w klasie zerowej*, Nauczyciele i Matematyka, 1994, Nr 9, s. 22.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 22.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 23.

dwa korale jak pokazuje rysunek 1 i powiedział: «To jest jeden tysiąc i jedna setka». «Jak to zapiszesz – zapytał nauczyciel – co tym sądzisz?», a Peter odpowiedział: «Wiem, użyję kalkulatora». Wprowadził do kalkulatora:  $1000 + 100 =$  i otrzymał w okienku to, co trzeba<sup>16</sup>.



**Rysunek 1.** Abakus

Te przykłady pokazują, że wiele dzieci korzystających z kalkulatorów na początku trudno odnajdują się wśród dużych liczb określających setki i tysiące, podobnie jak i te dzieci, które z kalkulatorów nie korzystają. Przy czym kalkulator daje dodatkowy sposób badania, co znaczą cyfry umieszczone w odpowiednich miejscach dziesiętnych, jak w przypadku Karoliny i Piotra”.

Widzimy więc, że użycie kalkulatorów przez dzieci umożliwiło im samodzielne eksperymentowanie na lekcjach matematyki, odkrywanie pewnych zależności, wizualizację tego, co słyszały akustycznie. Dzieci prowokowane były do ciągłego odpowiadania, zadawania pytań i wyciągania wniosków. Duże liczby nie przerażają uczniów, jeśli w posługiwaniu się nimi czują się swobodnie.

Tak więc kalkulator nie tylko pokazuje liczby, ale i pomaga wykonywać działania na nich. Aby przekaz wizualny był lepszy, możemy jednocześnie zaznaczać pojawiające się w okienku kalkulatora liczby na osi liczbowej. Tym bardziej że różne modele osi liczbowej uczniowie spotykają w realnym życiu.

### **Przykład**

Co widzimy w okienku kalkulatora po jego włączeniu?

Odp. 0 {Zaznaczmy to w odpowiednim miejscu na osi liczbowej.}

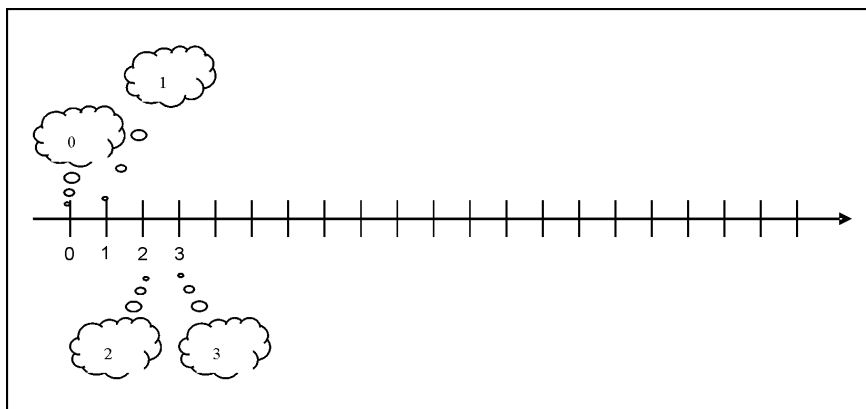
Naciśnijmy: 1. Co nam się pojawi? Nazwij otrzymaną liczbę.

Odp. 1 {Zaznaczmy w odpowiednim miejscu na osi liczbowej.}

---

<sup>16</sup> H. Shuard, A. Walsh, J. Goodwin, V. Worcester, *Calculators, children and mathematics*, Enterprises Ltd Great Britain 1991, s. 13. Tłumaczenie Ewa Jagiełło.

- A teraz  $+1=$ , co otrzymamy?  
 Odp. 2 {Zaznaczymy w odpowiednim miejscu na osi liczbowej.}  
 Potem  $+1=?$   
 Odp. 3 {Zaznaczymy w odpowiednim miejscu na osi liczbowej.} itd.



**Rysunek 3.** Oś liczbowa

Zauważmy, że w zapisach warto stosować, dla porządku, pewien system: pytanie zawsze zapisujemy od nowej linii, z akapitem 6 spacji. Natomiast odpowiedź, która pojawia się w okienku kalkulatora, zapisujemy od nowej linii bez akapitu. Np. tak:

$$2+3=$$

5

$$\text{naciśnij } \times 4 = 20$$

To bardzo ułatwia odczytywanie tego, co zostało wykonane na kalkulatorze.

Kolejnym trudnym zagadaniem dla uczniów są liczby ujemne, zaczyna wówczas brakować wyobraźni. Kalkulator może wprowadzić w świat liczb ujemnych – można je wówczas zobaczyć i odnaleźć miejsce na osi liczbowej. Oto bawimy się w grę podobną do chińczyka: rzucamy dwoma kostkami: czerwoną i niebieską. Dzieci stają w pozycji „zero” na zaznaczonej na podłodze osi liczbowej, z opisanymi liczbami, od zera do np. dwunastu. Liczby na lewo od zera odczytujemy z dodatkiem „minus”, np. „minus dwa: „minus siedem”. Każde dziecko rzuca jednocześnie dwoma kostkami i posuwa swój żeton (lub inny przypisany mu znak) tyle miejsc na lewo, ile wskazuje kostka czerwona, i potem tyle miejsc na prawo, ile wskazuje kostka niebieska. Wygrywa to dziecko, które pierwsze dotarło do 12. W grze mogą też uczestniczyć dwa zespoły (reguły są

ustalane wraz z nauczycielem przed rozpoczęciem rozgrywek) ustalają z nauczycielem odpowiedni regulamin gry. Ważne jest używanie odpowiedniego języka matematycznego w czasie gry (nie „odjąć pięć” ale „minus pięć” i posuwanie odpowiednio tego swojego pionka). Język arytmetyki przy użyciu kalkulatora znacznie się różni od języka tradycyjnej arytmetyki. Przestrzeń mentalna gry, negocjowanie znaczeń, posunięcia w grze, pionki, analiza postępowania nauczyciela i ucznia z punktu widzenia gry, uczestnictwo w grze jest uczestnictwem w kulturze, której częścią jest język, zabawa oraz gra.

Mówimy więc o słowie „gra” jak je rozumiał Ludwig Wittgenstein (w języku polskim znamy inne znaczenie i zastosowanie tego słowa). W tym wypadku należy „wyobrazić sobie obszar znaczeniowy, obejmujący pola semantyczne”<sup>17</sup> dwóch terminów: zabawa i gra. Dlaczego zabawa i gra? Filozof używał słowa niemieckiego „spiel”, co oznacza grę (towarzyską), zabawę<sup>18</sup>.

Marta Wołos przedstawiła przybliżony schemat znaczeniowy tego słowa w korelacji z językiem polskim<sup>19</sup>:

<b>SPIEL = GRA + ZABAWA</b>
-----------------------------

Ludwig Wittgenstein, mówiąc o „spiel”, jednocześnie snuł rozważania nad językiem, komunikacją językową pomiędzy partnerami podczas rozgrywek. Język, którym się posługujemy, ma pewne reguły, zasady, podobnie jak każde postępowanie człowieka. Można go zatem porównywać do gry. Pewnego razu szedł przez pole, na którym rozgrywano mecz piłki nożnej, i to, co usłyszał, dało początek „gier językowych”. Na tym polu nie tylko widział biegających za piłką piłkarzy, słyszał słowa, które łączono w krótkie zwroty lub całe zdania. Zdanie stało się narzędziem, a nie obrazem rzeczywistości jak w *Traktacie*:

„4.01 Zdanie jest obrazem rzeczywistości. Zdanie jest modelem rzeczywistości, jak ją sobie myślimy.

4.011 Na rzut oka zdanie – tak jak wygląda, dajmy na to wydrukowane na papierze – nie wydaje się obrazem rzeczywistości, której dotyczy. Ale i nuty nie wydają się na pierwszy rzut oka obrazem muzyki, ani pismo fonetyczne (literowe) – obrazem mowy.

A jednak i w sensie potocznym symboliki te okazują się obrazem tego, co przedstawiają.

---

<sup>17</sup> M. Wołos, *Koncepcja „gry językowej” Wittgensteina w świetle badań współczesnego językoznawstwa*, Kraków 2002, s. 17.

<sup>18</sup> *Wielki słownik niemiecko-polski*, A. Dargacz (red.), Poznań 2007, s. 952.

<sup>19</sup> M. Wołos, *op. cit.*, s. 17.



4.012 Jest oczywiste, że zdanie postaci «aRb» odbieramy jako obraz. Znak jest tu jawnie podobizną tego, co oznacza.

(...)

4.021 Zdanie jest obrazem rzeczywistości. Albowiem rozumiejąc je, znam przedstawianą

przez nie sytuację. A rozumiem je, choć mi jego sensu nie objaśniono.

4.022 Zdanie *pokazuje* swój sens.

(...)

4.03 (...)

Zdanie tylko o tyle coś mówi, o ile jest obrazem<sup>20</sup>.

Istotą sprawy nie było tylko to, aby umieścić piłkę w bramce, ale przestrzegać ustalonych reguł.

Ludwig Wittgenstein stwierdził, że „grą językową nazywać [...] będę całość złożoną z języka i z czynności, w które jest on wpleciony”<sup>21</sup>.

O co toczy się gra? Równie dobrze można wypowiedzieć to pytanie patrząc na dialog prowadzony między uczniem a kalkulatorem. Każdy z nich wypowiada zdania, wykonywane są pewne czynności, obowiązują z góry ustalone zasady, jest zabawa.

### **Przykład**

Wybierz dowolną liczbę od 0 do 9 zaznaczoną na osi liczbowej i odejmij od niej na kalkulatorze 1, potem od otrzymanego wyniku też odejmij 1, itd. Możemy taki dialog z kalkulatorem zapisać następująco:

4

-1 =

3

=

2

*Co będzie, gdy jeszcze raz naciśniemy na znak =?*

=

1

=

0

*Co będzie, gdy naciśniemy na znak =?*

=

-1

*Co będzie, gdy naciśniemy na znak =?*

=

-2

=

-3

---

<sup>20</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, przełożył i wstępem opatrzył: B. Wolniewicz, Warszawa 1997.

<sup>21</sup> L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 2000, s. 12, § 7.

Uwaga: Otrzymane liczby uczniowie zaznaczają na osi liczbowej na lewo od zera.

Przyglądając się rozmieszczeniu liczb całkowitych na osi zwracamy uwagę, iż liczba naturalna np. 3 oraz do niej przeciwna  $-3$  leżą symetrycznie w takiej samej odległości od zera.

Co oznacza znak „=” na kalkulatorze wszyscy wiedzą (znaczy „proszę o wynik”), ale mało kto wie jaką funkcję spełniają klawisze M+, M-, M<sup>R</sup><sub>C</sub>. Uczeń, mając do rozwiązania działania:

$$(45 - 13) \cdot (3 + 5) =$$

oblicza te wyniki, które zgodnie z regułami matematycznymi powinno się wykonać w pewnej kolejności, poszczególne rozwiązania zapisuje, a potem z ich wykorzystaniem oblicza się ostateczny produkt.

Jak odejść od tego schematu, przeprowadzając pełny dialog z kalkulatorem?

### Przykład

Pomyśl dowolną liczbę i zapisz ją w okienku kalkulatora. (p.. 7)

7

Wciśnij klawisz M+.

<sup>m</sup> 7 (znaczek <sup>m</sup> wskazuje, że w pamięci jest liczba różna od zera)

Wciśnij klawisz ON/C.

<sup>m</sup> 0

Wciśnij klawisz M<sup>R</sup><sub>C</sub>.

<sup>m</sup> 7

Wciśnij jeszcze raz klawisz M<sup>R</sup><sub>C</sub>

7 (znaczek <sup>m</sup> zniknął, to znaczy podwójne wywołanie z pamięci zeruje pamięć)

W podobny sposób zbadaj, co spowoduje naciśnięcie klawisza M-.

Po rozpoznaniu funkcji klawiszy M+, M- obliczenie  $(45-13)$  razy  $(3+6)$ , podane powyżej, uczeń może wykonać na kalkulatorze bez ołówka w rękę, następująco:

$$45 - 13 = 32$$

M+

<sup>m</sup> 32 (w pamięci jest 32)

$$3 + 5 =$$

<sup>m</sup> 8

$\times M^R_C M^R_C =$  (znaczek <sup>m</sup> zniknął, w pamięci jest zero)

256

Przytoczone przykłady obrazują, jak można wykorzystać kalkulator na lekcji matematyki, aby usprawnić nauczanie w szkole arytmetyki,

czyli nauki o liczbach. Nowa podstawa programowa pozwala i zachęca do używania kalkulatorów<sup>22</sup>.

Nie jest jasne, czy autorzy testów i zadań egzaminacyjnych pójdą za tą zachętą. Od tego zależy, czy kalkulatory uzyskają uznanie w szkole, bo nauczyciele przede wszystkim przygotowują młodzież do egzaminów i testów.

## WNIOSKI DLA PRAKTYKI EDUKACJI

Dydaktyczne walory kalkulatora:

- pozwala uniknąć zbędnych błędów;
- odciąża od rachunków i pozwala skupić się na rzeczach istotnych, dokonywać odkryć poszukiwanej zależności;
- umożliwia posługiwanie się arytmetyką bez rachunkowych błędów osobom, które nigdy nie opanują bezbłędnie tabliczki mnożenia i działań pisemnych;
- zwiększa efektywność pracy, pozwala uniknąć na lekcji nużących dłużej;
- ułatwia wizualizację matematyki;
- sprzyja personalizacji matematyki;
- eliminuje braki w zakresie podstawowych umiejętności „pozaszkolnych”;
- pomaga mniej zdolnym uczniom;
- niezależnie od uzdolnień matematycznych pozwala na zdobywanie wiedzy na drodze swobodnego eksperymentowania i przyzwyczajają do takiego postępowania;
- praca z kalkulatorem jest dla ucznia mobilizująca;
- uczy właściwego korzystania z wytworów współczesnej techniki.

## SUMMARY

Is it possible to use calculators on lessons of Mathematics? This question is asked by every teacher of Mathematics. Among teachers we can distinguish real opponents as well as enthusiasts. Researchers are also trying to seek for the answer, they carry out experiments and observe activities of the examined. Those ones, who consequently reject applying even the simplest calculators on lessons of Mathematics, claim that every pupil at school should “make calculations in mind well”. Simultaneously they state, that the tasks ought to be adjusted to intellectual possibilities of a child. What attitude to apply if there is a pupil able to

---

<sup>22</sup> W. Zawadowski, *Co dobrego można powiedzieć o nowej podstawie programowej?*, Materiały pokonferencyjne XVIII Krajowej Konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki w Radomiu, Bielsko-Biała, 2009.

solve even complicated tasks, but he or she makes mistakes in calculations? Which engineer will we go to, this one, who uses a calculator to eliminate accidental mistakes made unintentionally while concentrating on more essential issues, or to such an engineer, who "makes calculations in his mind" but his bridges break up?

Mathematics is a difficult subject in a school repertoire, we are searching for new syllabi, and together with them, suitable books to make our and our pupils' work easier. Maybe it is enough to change the conception of our work and start visualization of Mathematics. A calculator can become a cheap tool enabling to overcome difficulties and emotional barriers. Work with a calculator is mobilizing for pupils. Contact with this tool influences on creating additional, positive emotions.

---

## Sytuacja i problemy związane z edukacją dzieci – cudzoziemców w polskiej szkole

---

**Iwona Bąbiak**

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego  
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

Edukacja dzieci imigrantów i związane z nią wyzwania częściej pojawiają się w kontekście integracji imigrantów niż w dyskusjach dotyczących *stricto* edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Tymczasem należy mieć na uwadze, że szkoła jest istotnym miejscem dla przebiegu tego procesu. Integracja najczęściej przywoływana w kontekście migracji i transnarodowości jest procesem dwustronnym. Dotyczy bowiem zarówno imigrantów, jak i społeczeństwa przyjmującego<sup>23</sup>. Dla środowiska szkolnego i edukacji dzieci oznacza to, że praca nauczyciela w klasie wielokulturowej musi uwzględniać wiele działań skierowanych do uczniów z odmiennych kultur jak i do uczniów polskich, tworząc w klasie platformę do pozytywnej integracji i otwierając wszystkich uczniów na wzajemne poznanie.

Biorąc pod uwagę, że kształtowanie się otwartości społeczeństwa przyjmującego i tolerancji jest procesem wymagającym czasu i ze względu na trudności związane ze zmianą postaw najlepiej przebiega wśród osób młodych, szkoła jest doskonałym miejscem do jego przeprowadzania. Jako miejsce spotkań wielu kultur **szkoła może promować postawy związane z wielokulturowością i otwartością**. Przy czym ważne jest, że edukacja międzykulturowa może być kierowana do dzieci polskich niezależnie od tego, czy do klasy uczęszcza dziecko z odmienną kulturą. Takie działania są wręcz wskazane. Przygotują one bowiem uczniów nie tylko na możliwe dołączenie do klasy ucznia z innej kultury w starszych

---

<sup>23</sup> Komitet Wykonawczy UNHCR, Conclusion on Local Integration, 2005, Nr 104, za: Przedstawicielstwo Regionalne UNHCR dla Europy Środkowej, Nota UNHCR w sprawie integracji uchodźców w Europie Środkowej, Budapeszt 2009, s. 1, [w:] K. Potoniec, A. Młynarczuk, *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu Ku wzbogacającej różnorodności*, Białystok 2009.

klasach, ale co bardzo ważne, zdobyta w ten sposób wiedza i kompetencje będą stanowiły kapitał mający wpływ na ogólną otwartość społeczeństwa przyjmującego.

O roli szkoły jako punktu spotkań wielu kultur wspomina również Komunikat Komisji Europejskiej o imigracji, integracji i zatrudnieniu z czerwca 2003 r.<sup>24</sup> Wyraźnie podkreśla on znaczenie edukacji jako jednego z najważniejszych instrumentów ułatwiających integrację. Czytamy w nim m.in., że „system edukacji odgrywa zasadniczą rolę, nie tylko w zdobywaniu wiedzy, ale również jako miejsce zdobywania formalnych i nieformalnych informacji o normach i wartościach społeczeństwa, a także jako pomost międzykulturowy. Jest on ważnym narzędziem zachęcania do pluralizmu i różnorodności, zarówno w stosunku do populacji imigrantów, jak i społeczeństwa kraju goszczącego, sprzyjając przez to zwalczaniu dyskryminacji”<sup>25</sup>.

### **Liczba uczniów-cudzoziemców w Polsce**

Ogólna liczba dzieci-cudzoziemców uczących się w roku szkolnym 2006/2007 w polskich I, II, III etapu edukacji wynosiła 3357 uczniów, z czego w szkołach podstawowych uczyło się 2025 dzieci, w gimnazjach 657 osób, zaś w szkołach ponadgimnazjalnych 441<sup>26</sup>. Aby uzyskać przybliżoną liczbę dzieci podlegających różnym procedurom administracyjnym, w tym uchodźczej, należy odjąć te pochodzące z krajów UE oraz posiadające kartę stałego pobytu (1535 dzieci w wieku przedgimnazjalnym). Dokładną liczbę uczniów-cudzoziemców w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2006/2007 przedstawia tabela nr 1.

---

<sup>24</sup> D. Szelwa, *Integracja a polityka edukacyjna. Raporty i Analizy. Projekt iMAP*, za: Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on immigration, integration and employment. COM/2003/0336 final. Tłum: [http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat\\_Migracje\\_pl.pdf](http://www.praca.gov.pl/eurodoradztwo/pliki/dok/Komunikat_Migracje_pl.pdf)

<sup>25</sup> *Ibidem*.

<sup>26</sup> V. Todorovska-Sokolovska, *Dzieci imigrantów. Nowe edukacyjne wyzwanie dla polskich szkół*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.

**Tabela 1.** Lista uczniów cudzoziemskich w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2006/2007

Województwo	Uczniowie- -cudzoziemcy	W tym z kartą stałe- go pobytu	W tym z krajów UE
dolnośląskie	106	73	12
kujawsko-pomorskie	29	21	5
lubelskie	114	29	2
lubuskie	33	20	1
łódzkie	45	15	11
małopolskie	55	34	4
<b>mazowieckie</b>	<b>961</b>	<b>297</b>	<b>139</b>
opolskie	33	29	8
podkarpackie	37	16	1
podlaskie	247	80	2
pomorskie	59	38	20
śląskie	74	40	7
świętokrzyskie	18	10	1
warmińsko-mazurskie	25	13	2
wielkopolskie	83	51	35
zachodniopomorskie	106	33	59
<b>Polska</b>	<b>2025</b>	<b>799</b>	<b>309</b>

**Źródło:** V. Todorowska-Sokolovska, *Dzieci emigrantów. Nowe edukacyjne wyzwania dla polskich szkół*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009<sup>27</sup>

**Skala migracji w obie strony pozwala wnioskować, że uczniów odmiennych kulturowo będzie coraz więcej. Jednak nie należy postrzegać tego zjawiska jako problemu, lecz bardziej jako obietnicę na zmianę naszego społeczeństwa na bardziej wielokulturowe. Aby dobrze wykorzystać tę zmianę, należy jak najlepiej się do niej przygotować. To dopiero na tym etapie pojawiają się wyzwania dla szkoły i nauczycieli. Ze względu na obszerność zagadnień, jakim jest wielokulturowość w szkole, w rozdziale poruszane są wyłącznie kwestie dotyczące dzieci przybyłych do Polski z innych krajów, głównie zaś dzieci uchodźczych z Czeczenii. Wśród wielu typów migracji możemy wyróżnić np. ekonomiczne, demograficzne, kulturowe, społeczne oraz klimatyczne. Uchodźcy stanowią specyficzną grupę migrantów przymusowych. Objęci są**

<sup>27</sup> Podaję za: <http://ternopilka.com/wp-content/uploads/2011/01/Dzieci-imigrant%C3%B3w.-Nowe-edukacyjne-wyzwanie-dla-polskich-szk%C3%B3wC5%82.pdf> [data pobrania: 1.06.2011].

oni konkretną procedurą, determinującą wiele wymiarów ich życia na terenie Polski. Ośrodki dla uchodźców zatrudniają nauczycieli do obowiązków, których należą:

- nauka języka polskiego dzieci i osób dorosłych,
- pomoc w nauce, wyrównywanie poziomu wiedzy,
- zapoznawanie z odmiennościami kulturowymi,
- współpraca ze szkołami, do których uczęszczają dzieci<sup>28</sup>.

Zrozumienie sytuacji dzieci uchodźczych, która w znacznym stopniu determinuje szereg ich zachowań, to poznanie nie tylko kultury muzulmańskiej, ale też procedury uchodźczej, której podlegają dzieci i ich rodziny.

### **Wielokulturowość versus obcokrajowość**

Niniejszy rozdział traktuje głównie o dzieciach, które przyjechały do Polski z kraju pochodzenia, nie znając języka polskiego i obowiązujących tu norm kulturowych. Jednak należy podkreślić, że **dzieci odmienne kulturowo to coraz częściej dzieci obywatelstwa polskiego**. Są to dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych lub dzieci imigrantów urodzone i wychowane w Polsce, które otrzymały polskie obywatelstwo. Fakt, że są one często bardziej niż ich rodzice związani z kulturą i językiem polskim, nie wyklucza tego, że rodzice lub jeden z rodziców pochodzący z innego kraju będzie dbał o to, aby jego dziecko znało również tę drugą kulturę i język. W ten sposób dzieci dwu- lub wielokulturowe będą się w pewien sposób odróżniać od dzieci, których jedyną kulturą jest polska. Ważne, aby pamiętać, że określenie „cudzoziemiec” w tej sytuacji nie jest już adekwatne. Mówimy bowiem o dzieciach polskich, wychowanych w więcej niż jednej kulturze. Z tego punktu widzenia znaczenia nabiera również nauczanie i przyzwyczajanie dzieci wychowanych jedynie w kulturze polskiej do tego, że ich inaczej wyglądający kolega czy koleżanka to nie „obcy” czy „inny”, ale tak samo jak oni jest Polakiem lub Polką.

### **Praca z klasą wielokulturową. Wyzwania dla nauczycieli**

Zarówno różnice kulturowe, doświadczenia osobiste, jak i różny poziom znajomości języka polskiego mogą mieć wpływ na odmienne zachowania uczniów imigranckich, które mogą być niezrozumiałe zarówno dla pozostałych uczniów jak i samych nauczycieli. To z kolei może prze-

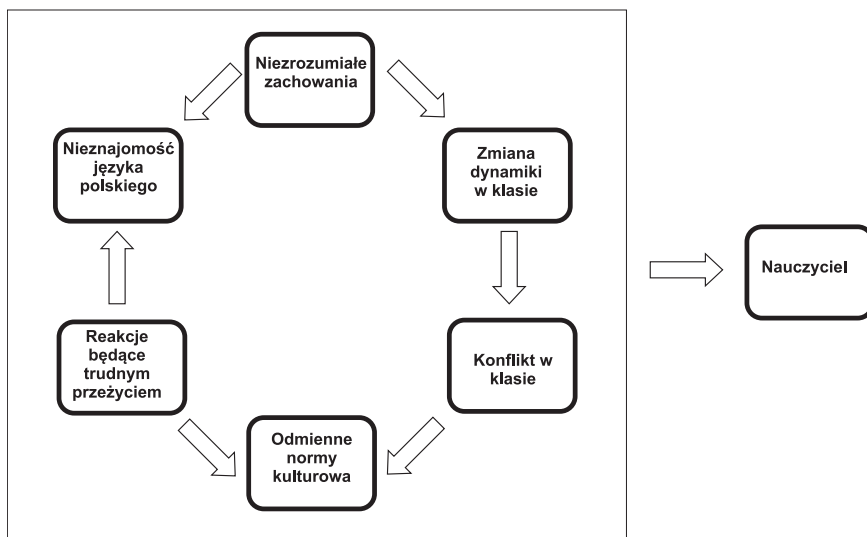
---

<sup>28</sup> Urząd ds. Cudzoziemców, Jak Wygląda Edukacja Dzieci Cudzoziemców?, Warszawa 2010; <http://www.serwisprawa.pl/artykuly,37,1889,edukacja-dzieci-cudzoziemcow> [data pobrania: 1.06.2011].



łożyć się na zmianę dynamiki w klasie i powstanie innych problemów, przed którymi staje nauczyciel. Schemat 1 przedstawia czynniki mogące mieć wpływ na powstawanie konfliktów.

**Schemat 1.** Czynniki wpływające na powstawanie konfliktów w klasie wielokulturowej.



**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie materiałów Fundacji Forum Różnorodności: Praca z klasą wielokulturową<sup>29</sup>

Wiedza na temat odmiennych norm kulturowych, reprezentowanych przez uczniów z różnych kultur może pomóc nauczycielowi w zrozumieniu determinantów jego zachowania i podjąć działania, które wspomogą integrację nowego ucznia z klasą oraz zminimalizują ryzyko powstawania konfliktów.

Praca z klasą wielokulturową wymaga od nauczyciela większego nakładu pracy, niż gdy wszyscy uczniowie wywodzą się z jednego kręgu kulturowego. Potrzebna jest nie tylko wiedza dotycząca innych kultur i wynikających z nich różnic, ale też umiejętność mediacji i rozwiązywania konfliktów. Konflikty dotyczyć mogą nie tylko samych uczniów, ale często wychodzą poza obręb klasy. Najczęściej dotyczą nastawienia rodziców zarówno polskich, jak i rodziców uczniów imigranckich.

<sup>29</sup> Materiały dostępne na <http://www.ffrs.org.pl/>

## Nowy uczeń

Pojawienie się nowego ucznia w klasie zawsze stwarza wyzwanie dla nauczyciela jako osoby mającej pewien wpływ na proces jego integracji z klasą. Podobnie jest, kiedy do klasy dołącza dziecko z rodziny imigranckiej. Dodatkowo mogą się jednak pojawiać sytuacje, w których potrzebna będzie interwencja nauczyciela. Mogą się bowiem pojawiać konflikty wynikające z różnic kulturowych. W przypadku uczniów wywodzących się z **kultur indywidualistycznych** problem może sprawiać, np. zwracanie się do nauczyciela poprzez formę „pan/pani”, a używanie dotychczas wyuczonej formy „ty” i zwracanie się do nauczyciela po imieniu. Natomiast wśród uczniów wywodzących się z **kultur kolektywistycznych**, np. Chin, nauczyciel jest darzony dużym szacunkiem. Nauczycielowi z tamtego kręgu kulturowego nie przerywa się, a zadawanie pytań może być odebrane jako podważanie jego kompetencji. Tak więc może się zdarzyć, że na przykład dzieci z Chin niechętnie będą brały udział w dyskusjach i bardziej swobodnych formach prowadzenia zajęć. Nieświadomy tego nauczyciel może szybko zinterpretować takie zachowanie w pierwszym przypadku jako nieuprzejme, w drugim zaś może pomyśleć o swoich „nowych uczniach” z Chin, że są zbyt nieśmiali i nie biorą aktywnego udziału w zajęciach, co z kolei może mieć negatywne przełożenia na ich oceny. **W przypadku dzieci uchodźczych** dodatkowo może pojawić się problem wynikający z tego, że często z powodu wojny i sytuacji politycznej nigdy nie uczęszczały do szkoły. To, co dla polskich uczniów jest oczywiste, jak np. siedzenie w ławkach przez cały czas trwania lekcji, dla nich takie nie jest. Co więcej: dzieci-uchodźcy obciążone są wielkim bagażem wojennego doświadczenia (o czym będzie jeszcze w dalszej części artykułu), które również wywiera wpływ na ich zachowanie i proces integracji z dziećmi polskimi. Stronienie od zabaw na korytarzu nie musi być spowodowane brakiem chęci do zaprzyjaźnienia się. Przyczyną mogą być traumatyczne przeżycia związane z wojną lub ucieczką z kraju. Trudno wówczas dziwić się, że dziecko mimo starań nauczyciela nie będzie radośnie włączać się do zabaw z pozostałymi kolegami z klasy. **Nauczyciel powinien być świadom możliwych czynników determinujących różne zachowania uczniów imigranckich i potrafić odpowiednio zareagować na poszczególne ich reakcje.**

## Bariera językowa

Na trudny przebieg integracji wszystkich uczniów cudzoziemskich wpływa również częsta nieznamość języka polskiego lub jego niewystarczająca znajomość, niezbędna do zdobywania wiedzy. Dla dzieci

niebędących obywatelami polskimi gminy mają obowiązek organizowania, w zakresie działań własnych, dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego. Obowiązek ten nakłada na nie art. 94a ust. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty<sup>30</sup>. Często jest to jednak niewystarczająca pomoc. Dotyczy to szczególnie uczniów niemówiących w ogóle po polsku, dla których nauczenie się języka jest warunkiem korzystania z przekazywanej na zajęciach wiedzy i pozwoli na nawiązywanie nowych znajomości z rówieśnikami.

Bariera językowa nie dotyczy jednak wyłącznie dzieci imigranckich. Nauczyciele polscy również często nie posługują się językiem rosyjskim, często dość dobrze znanym przez dzieci czeczeńskie, ani angielskim, który mógłby być przydatny w pierwszych kontaktach z dziećmi z innych krajów. W przypadku dzieci uchodźczych rolę tłumacza i pośrednika w wielu sprawach najczęściej przejmuje nauczyciel języka rosyjskiego, oczywiście jeżeli ten przedmiot jest w szkole wykładany. Wprowadza to często konieczność zmiany organizacji czasu pracy pomiędzy nauczycielami, a często wręcz go dezorganizuje, np. w przypadku gdy nauczyciel języka rosyjskiego właśnie prowadzi swoją lekcję, a potrzebna jest niezwłoczna konsultacja. W tej sytuacji każda osoba potrafiąca porozumieć się z dzieckiem w języku dla niego zrozumiałym jest niemal na wagę złota.

## **Edukacja międzykulturowa – nie tylko dla uczniów**

Obecnie głównymi problemami, przed jakimi stoi szkoła w kontekście edukacji wielokulturowej, jest przede wszystkim **odpowiednie przygotowanie nauczycieli** do pracy z klasą wielokulturową oraz nauczani o wielokulturowości klasę, do której uczęszczają wyłącznie dzieci wywodzące się z kultury polskiej. **Ważne, aby przygotowanie nauczycieli nastąpiło wcześniej niż w momencie, gdy nauczyciel staje przed wyzwaniem polegającym na poprowadzeniu klasy wielokulturowej.** Szkolenia i warsztaty skierowane do nauczycieli pracujących z dziećmi imigrantów prowadzone są przez organizacje pozarządowe takie jak Polska Akcja Humanitarna w ramach projektu: „Uchodźcy do szkoły”<sup>31</sup>, oraz Fundację Vox Humana realizująca takie projekty jak „Uchodźcy i polska szkoła”<sup>32</sup> czy „Uchodźca – mój kolega i sąsiad”<sup>33</sup>. Nadal jednak liczba tych organizacji nie jest wystarczająca, a te, które się tym zajmują,

---

<sup>30</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

<sup>31</sup> <http://www.uchodzcydoszkoly.pl/index.php?pid=36>

<sup>32</sup> <http://www.voxhumana.pl/?projekt-uchodzcy-i-polska-szkola,69>

<sup>33</sup> <http://www.voxhumana.pl/?projekt-uchodzca-%E2%80%93-moj-kolega-i-sasiad,66>

nie są w stanie wesprzeć w pracy wszystkich nauczycieli, którzy chcieliby taką pomoc uzyskać.

Wypowiedzi uczestniczek takich warsztatów dla nauczycieli pracujących z dziećmi uchodźczymi sugerują, że szukają one pomocy w odpowiedzi na już istniejący problem. Jest to sytuacja, której można byłoby chociaż w części uniknąć, wprowadzając do programu zajęć na kierunkach pedagogicznych elementy pracy z klasą wielokulturową i niejako „wyprzedzić” mogące pojawiać się trudności.

Na takich zajęciach oprócz warsztatu pracy i informacji o różnicach kulturowych studenci mogliby otrzymywać informację o tym, jak i gdzie otrzymać pomoc.

Odpowiednie przygotowanie nauczycieli może pomóc im w rozumieniu i rozwiązywaniu problemów w pracy z klasą wielokulturową. Przede wszystkim ważne jest, aby nie traktowali oni wszystkich imigrantów jednakowo i nie stosowali wobec nich tych samych zasad rozwiązywania konfliktu. Podobne zachowanie np. wietnamskiego i czeczeńskiego chłopca – **brak udziału w dyskusji i zadawania pytań** – może u pierwszego być wynikiem szacunku wobec nauczycielki<sup>34</sup>, natomiast w przypadku chłopca z Czechenii to samo zachowanie może mieć dokładnie przeciwną przyczynę<sup>35</sup>. W tej sytuacji próby skłonienia obydwu chłopców do odpowiedzi, np. poprzez wywołanie do tablicy, mogą mieć różne konsekwencje, przy czym u chłopca z Czechenii mogłoby się to wiązać z poczuciem upokorzenia bądź agresją.

Zrozumienie zasad panujących w danej kulturze może również wyjaśniać, **dlaczego niektóre dzieci nie chcą siadać razem w ławkach**. W sytuacji gdy do klasy trafia dwójka dzieci czeczeńskich, chłopiec i dziewczynka, nauczyciel kierowany chęcią zminimalizowania im stresu pierwszego dnia w klasie najczęściej stara się ich posadzić razem. Jednak to spotka się z dużym oporem. Bariera językowa nie pozwala na większe wytłumaczenia, a same dzieci też nie wykazują chęci wyjaśnienia całej sytuacji. Wszelkie próby zmuszania ich do zajęcia miejsc obok siebie nakręcają tylko spiralę agresji ze strony chłopca. W końcu nauczyciel decyduje się posadzić ich w innych ławkach, ale znów pojawia się problem. Dziewczynka nie chce zająć miejsca przy chłopcu, podobnie jak jej czeczeński kolega odmawia dzielenia ławki z dziewczynką, która do tej pory siedziała sama. Aby skutecznie poradzić sobie z tym problemem, nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że jego nowi uczniowie za-

---

<sup>34</sup> Dzieci wietnamskie okazują szacunek starszym m.in. poprzez nieprzerywanie ich wypowiedzi, na lekcjach odzywają się tylko o to poproszone.

<sup>35</sup> Czeczeńscy chłopcy swoim milczeniem mogą okazywać brak zainteresowania tym, co mówi nauczycielka, ponieważ jako kobieta może nie wzbudzać ona w nich należytego szacunku.

chowują się tak, ponieważ w przypadku dorastającej dziewczynki siedzenie z chłopcem obniża jej poczucie kobiecej godności i naraża na wstyd. Z tego powodu będzie ona odmawiała również udziału w grach zespołowych, koedukacyjnych lub nauce tańca towarzyskiego. **Dziewczynki nie pojedą też same na wycieczkę**, ważne by w takiej sytuacji od razu zaproponować rodzicom wyjazd jej brata lub kuzyna, który będzie dbał o jej bezpieczeństwo i godność podczas wycieczki (nawet jeżeli jest z innej klasy lub nie uczęszcza do tej samej szkoły).

**Znajomość religii** jest niezwykle istotna dla zrozumienia zachowań uczniów oraz utrzymania dobrej atmosfery w klasie. Islam wymaga przestrzegania zasad, które mogą wpływać na organizację pracy w klasie. Do nich należą np. modlitwy. Uczniowie mogą niespodziewanie wychodzić z klasy, jeśli znają język, tłumacząc, że muszą się pomodlić o konkretnej godzinie. Nauczyciel może czuć się zdezorientowany: takie nieoczekiwane wyjście uczniów rozbija pracę w grupie, z drugiej strony nie chce zabronienia wykonania obrządku religijnego. **Wiedza na temat islamu pozwoli dojść do porozumienia z uczniem**. To prawda, że są konkretne pory przeznaczone na modlitwę, ale prawdą jest również, że istnieje pewien margines tolerancji, w którym na pewno zmieści się 45-minutowa lekcja. Uczniowie szybko uczą się pewnego rodzaju „wykorzystywania” swojej religii i nieznaności jej zasad przez nauczycieli, np. przekonują ich, że właśnie teraz muszą opuścić salę – nawet jeżeli trwa klasówka. Wiedząc o tym, można umówić się wcześniej z uczniami, żeby postarali się wytrzymać całą lekcję w klasie, a w zamian za to zostanie im udostępnione miejsce, w którym będą mogli spokojnie się pomodlić. Podobnie niektórzy uczniowie starają się wytłumaczyć konieczność noszenia przy sobie noża, przekonując nauczycieli, że w ich kulturze mężczyzna musi mieć go zawsze przy sobie. Po uzyskaniu dojrzałości, zgodnie z czeczeńską tradycją chłopiec dostaje nóż, który jest oznaką jego męskości, i zgodnie z tradycją nie powinien się z nim rozstawać. Jednak tradycja również w tym przypadku nadaje pewne przyzwolenia do pozostawienia noża w domu.

Wiedzą o kulturze i religii kraju, z którego pochodzą uczniowie, może również pomóc nauczycielowi w zdobyciu poważania i w nawiązaniu współpracy podczas zajęć. Z religią związana jest również **znajomość kalendarza świąt muzułmańskich** i obowiązujących wówczas zakazów. Dla nauczyciela ta wiedza jest istotna z wielu powodów. Może ona tłumaczyć na przykład senność uczniów, osowiałość i oznaki zmęczenia, a w skrajnych przypadkach nawet omdlenia, które zdarzają się najczęściej podczas zajęć sportowych. Dzieci kategorycznie odmawiają wówczas zjedzenia posiłku czy nawet wypicia wody. Wyjaśnienie tych za-

chowań znajduje się w muzułmańskim miesiącu postu – ramadanie. Podczas tego świętego dla muzułman miesiąca, od wschodu do zachodu słońca zabronione jest spożywanie jakiegokolwiek posiłku oraz picia napojów. Podczas ramadanu muzułmanie zwykle spożywają dwa posiłki – jeden po zachodzie słońca oraz drugi przed świtem, dlatego też dzieci na lekcjach mogą być niewyspane i zmęczone, a po całym dniu spędzonym w szkole również spragnione i głodne. Ma to wpływ na ich kondycję psychiczną i fizyczną podczas zajęć. Nie należy jednak obwiniać ich za brak przygotowania, czy czynić specjalnych uwag pod ich adresem na forum klasy.

W pracy z klasą wielokulturową niezwykle pomocna jest również znajomość podstaw historii kraju pochodzenia ucznia-cudzoziemcy. W przypadku dzieci czeczeńskich jest to tym ważniejsze, że często doświadczenia związane z wojną oraz ich konsekwencje dla psychiki ucznia mogą mieć wpływ na ich zachowanie.

Dla czeczeńskich chłopców często jedynym sposobem rozwiązania konfliktów była agresja. Podczas wojny sytuacja jest prosta, przeżywa silniejszy i sprytniejszy. Rozdzielając bijących się chłopców na korytarzu i przed wymierzeniem im kary, warto jest o tym pamiętać.

### **Kultura, religia, historia... Czy jeszcze „różnią” się dzieci uchodźcze od polskich?**

Świadomość odmiennych doświadczeń życiowych dzieci uchodźczych pozwala na pewną wrażliwość wobec nich, która pozytywnie wpływa na nawiązywanie relacji pomiędzy uczniami, a nauczycielem. Podczas kiedy dzieci polskie otrzymują w procesie socjalizacji informacje o tym, jak ważna jest edukacja i że muszą chodzić do szkoły, dzieciom wychowanym w ciągłym lęku przed śmiercią (ich lub najbliższych) **wartością nadrzędną jest przeżycie**. Może być im ciężko zrozumieć determinację pozostałych uczniów w zdobywaniu wiedzy.

Podobnie niezrozumiałe może wydać się polecenie nauczyciela odrobienia pracy domowej. **To wszystko, co mieści się pod pojęciem dom** może być również czymś abstrakcyjnym dla dzieci uchodźczych, podobnie jak **pomoc rodziców** w odrobieniu zadania. Ich rodzice często dużo słabiej mówią po polsku (dzieci jednak szybciej uczą się nowego słownictwa i gramatyki), nie mogą pomóc i wytłumaczyć dziecku, w jaki sposób rozwiązać proste zadanie z matematyki, sprawdzić wypracowanie z polskiego lub udzielić innego wsparcia w pracach domowych. Niestety częste są też przypadki, kiedy jedno lub obydwój rodzice nie żyją. Powoływanie się na takie argumenty, jak: powiem twojej mamie, lub bę-

dziesięć musiał przyjść z tatą do szkoły, mogą przywołać bardzo przykre wspomnienia, na które reakcją może być nie tylko płacz ale też agresja.

### **Rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami edukacyjnymi**

Różnice kulturowe wywierają również zasadniczy wpływ na zachowania i podejście dzieci do nauki. W kulturze muzułmańskiej istotną cechą wyznaczającą status społeczny jest wiek. Nauczyciel z racji pełnionego zawodu powinien być zatem osobą starszą, co by przemawiało za jego wiedzą i kompetencjami do pełnienia tej funkcji. Bycie mężczyzną byłoby dodatkowym atutem. Tymczasem w Polsce jest wiele młodych nauczycielek, które po ukończeniu studiów doskonale sprawdzają się w tej roli.

Wpływ tej różnicy na relację pomiędzy nauczycielką a uczniami może być taki, że szczególnie młodzi chłopcy, w wieku kilkunastu lat, mogą nie traktować nauczycielki i jej rozporządzeń zbyt poważnie. Spóźnianie się na lekcje, opuszczanie ich lub inne przejawy braku dyscypliny mogą nie być spowodowane jedynie charakterem uczniów lub ich złym wychowaniem, lecz mogą wynikać z obawy przed dyshonorem polegającym na wykonywaniu poleceń młodej kobiety. W publikacjach dotyczących problemów, jakie napotyka nauczyciele w pracy z dziećmi czeczeńskimi, kładziony jest również nacisk na rolę stroju nauczycielki. To, co w naszej kulturze, w sferze mody, jest akceptowane, np. spodnie i bluzka z krótkim rękawkiem, może zostać odebrane jako kolejny powód do traktowania nauczycielki niepoważnie, i co za tym idzie: braku posłuszeństwa na zajęciach. Rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami uczniów czeczeńskich co do sposobu nauczania i osoby przekazującej wiedzę a oczekiwaniami nauczyciela, że uczniowie będą wykonywać jego polecenia i dostosują się do grupy, ma wpływ na relacje w całej klasie. Nauczycielka zmuszona jest poświęcić więcej uwagi i czasu na przywoływanie uczniów czeczeńskich do porządku, pozostawiając w tym samym momencie pozostałą część klasy. Nie pozostaje to bez wpływu na ogólne relacje pomiędzy uczniami a nauczycielem.

### **Brak motywacji do nauki, czy konsekwencja ról społecznych i sytuacji statusowej**

W wypowiedziach nauczycieli pracujących z dziećmi-uchodźcami często można spotkać się z opinią, że przysparzają oni kłopotów pedagogicznych ze względu na niską motywację do nauki. Często zdarza się, że uczniowie ci, wchodząc w wiek dorastania, objawiają niechęć do nauki. Niektórzy nauczyciele zaczynają dopatrywać się tej zmiany we wła-

sných błędach i sposobie nauczania. Inni zrzucają winę na uczniów, wytykając im np. lenistwo. Tymczasem w przypadku dzieci cudzoziemców niezmiernie ważne jest to, że dojrzewają one psychicznie znacznie szybciej niż ich rówieśnicy – Polacy. Dla przykładu 12-letni Czeczeniec mentalnie pełni rolę głowy rodziny i na jego barki spada więcej obowiązków. Musi zaopiekować się rodzeństwem i matką. Często jest tak od samego początku pobytu jego rodziny w Polsce.

Należy pamiętać, że rodziny czeczeńskie często uciekają do Polski ze względu na zagrożenie życia. Łapanie, porwania, tortury to realne zagrożenie obecne w ich życiu każdego dnia. Narazani są na nie przede wszystkim mężczyźni. Jest zatem bardzo prawdopodobne, że część z dzieci trafiających do polskich ośrodków dla uchodźców była świadkiem brutalnych tortur swoich najbliższych lub ich śmierci. W przypadku śmierci ojca syn staje się głową rodziny, co sprawia, że wywiązywanie się ze szkolnych obowiązków staje się niezmiernie trudne, a czasem wręcz niemożliwe.

Podobne obowiązki spadają na dorastające dziewczęta, które w wieku 15 lat mogą być już wydawane za mąż. W takich małżeństwach szybko też pojawia się pierwsze dziecko, co pociąga za sobą wiele problemów, głównie związanych z absencją uczennicy na zajęciach szkolnych. Poza tym pojawia się także kwestia ciężarnej 15-stolatki w szkole, reakcji pozostałych uczniów oraz zdanie na ten temat wyrażane przez polskich rodziców. Ponieważ presja jest zbyt duża, a obowiązki związane z wychowaniem dziecka i rodziną pochłaniają wiele czasu, często dziewczęta przerywają naukę. Role społeczne i związane z nimi obowiązki to nie jedyne czynniki determinujące różne, nie zawsze zrozumiałe zachowania uczniów czeczeńskich w polskiej szkole. Za spadek lub brak ich motywacji do nauki odpowiedzialna jest również sama specyfika procedury uchodźczej.

## **Wpływ procedury uchodźczej na proces integracji uczniów**

Po przekroczeniu granicy i zadeklarowaniu chęci otrzymania ochrony lub azyl, cudzoziemcy odsyłani są do ośrodka recepcyjnego w Dębaku, gdzie są badani i dopełnia się formalności związanych z dalszym postępowaniem. Następnie w Urzędzie do Spraw Cudzoziemców przeprowadzany jest wywiad statusowy, którego celem jest ustalenie okoliczności opuszczenia kraju i stwierdzenie, czy obawa przed prześladowaniem jest uzasadniona<sup>36</sup>. Po tym etapie następuje oczekiwanie na decyzję

---

<sup>36</sup> Za M. Tur, *Droga do uzyskania ochrony w Polsce*, Materiały dla nauczycieli pracującymi z dziećmi uchodźczymi, Polska Akcja Humanitarna.



o przyznaniu jednego z pięciu rodzajów ochrony<sup>37</sup> lub wydaleniu z Polski<sup>38</sup>. Czas tego oczekiwania pomimo ustawowych sześciu miesięcy, w praktyce sięgać może nawet ponad roku. Związane jest to ze słabą efektywnością Urzędu do spraw Cudzoziemców. Przez ten czas cudzoziemcy mają zagwarantowany pobyt w ośrodku dla uchodźców, gdzie nieletnim zapewniony zostaje dostęp m.in. do szkół publicznych oraz niezbędnych pomocy dydaktycznych, a wszystkim nauka języka polskiego.

Sytuacja, w której znajdują się uczniowie uchodźczy, przypomina zawieszenie w przestrzeni. Nie wiedzą, kiedy otrzymają odpowiedź o przyznaniu lub odmowie statusu uchodźcy. Niepewność przedłużenia pobytu w Polsce może dodatkowo wpływać demotywująco na naukę języka polskiego i dalszą integrację z dziećmi polskimi.

## **Potrzebna jest zmiana sposobu myślenia**

Jednym z pierwszych wyzwania, jakie stoją przed polską szkołą w sytuacji przyjmowania dzieci z innych obszarów kulturowych, w tym dzieci uchodźców, jest **zmiana sposobu myślenia o samej sytuacji w jakiej znajdzie się nauczyciel, klasa oraz rodzice obecnie uczęszczających do niej dzieci**. Pojawienie się dziecka nieznającego języka polskiego do tej pory nie zawsze było przyjmowane przez rodziców pozostałych dzieci z entuzjazmem. Wśród deklarowanych obaw pojawiały się takie, że teraz to dziecko będzie wstrzymywało i opóźniało pracę w klasie, będzie zaniżało poziom nauczania, ponieważ nauczyciel będzie musiał poświęcić mu więcej uwagi niż pozostałym dzieciom, itp. W przypadku dzieci czecheńskich dochodziły jeszcze argumenty wynikające z uprzedzeń bądź stereotypów, jak: „Nie chcę aby moje dziecko bawiło się z tymi Czecheńcami, oni są tacy agresywni”, albo: „Noszą noże przy sobie”. Na wiadomość, że do klasy dołączy dziecko czecheńskie w głowach zarówno nauczycieli jak i rodziców dzieci polskich pojawiają się głównie obawy.

Fundacja *Vox Humana* zaproponowała i głosi hasło pełnej tolerancji: **moje dziecko w klasie wielokulturowej**. Dążenie do tego, aby uzmysłwić rodzicom, że dzięki poznawaniu odmiennych kultur i ich przedstawicieli dzieci mogą nauczyć się nie tylko nowych faktów, ale i staną się bardziej otwarte i wrażliwe na odmienną kulturę.

---

<sup>37</sup> W przypadku pozytywnego rozpatrzenia wniosku, możliwe jest otrzymanie jednego z pięciu rodzajów decyzji, należą do nich: przyznanie statusu uchodźcy, przyznanie ochrony uzupełniającej, zgoda na pobyt tolerowany, azyl lub ochrona czasowa.

<sup>38</sup> W przypadku negatywnego rozpatrzenia wniosku możliwe są: decyzja negatywna lub umorzenie.

## Gdzie szukać wsparcia?

Nauczyciele uczestniczący w różnego rodzaju szkoleniach dotyczących pracy z dziećmi imigranckimi lub uchodźców często podkreślają brak dostępu do wiedzy na temat kultury i potrzeb swoich „nowych” uczniów. Rzeczywiście sytuacja w tym obszarze jest dość trudna. Pomoc oferowana przez współpracujące ze szkołami ośrodki dla uchodźców oraz UDSC oraz organizacje pozarządowe jest bardzo potrzebna i odgrywa niezwykle ważną rolę w przezwyciężaniu trudności związanych z edukacją dziecka odmiennego kulturowo, jednak często nie jest ona wystarczająca. Problemem jest też brak informacji, o miejscach, gdzie tę pomoc można uzyskać. Polska Akcja Humanitarna realizuje kilka projektów dotyczących sytuacji uchodźców związanej z edukacją, np.: projekt szkoła globalna lub uchodźcy do szkoły<sup>39</sup>. Polska Akcja Humanitarna organizuje również warsztaty dla nauczycieli pracujących z dziećmi cudzoziemskimi oraz udostępnia materiały edukacyjne, nie tylko zawierające informacje o pracy z klasą wielokulturową, ale również materiały, które mogą być wykorzystane podczas tych zajęć, w tym podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego.

Pomoc w uzyskaniu materiałów dydaktycznych dla nauczycieli, ale dotyczących bardziej ogólnej różnorodności kulturowej oferuje Fundacja Edukacji Międzykulturowej<sup>40</sup>, której działania skierowane są do dzieci polskich w wieku wczesnoszkolnym oraz ich wychowawców i nauczycieli. Informacje dostępne poprzez stronę internetową fundacji oraz materiały dydaktyczne umożliwiają rozwijanie wrażliwości na odmiennosc kulturową wśród najmłodszych, a tym samym kształtowanie się postaw tolerancji w późniejszym wieku. Z kolei Fundacja *Vox Humana*<sup>41</sup> wychodzi naprzeciw problemom nauczycieli uczących dzieci uchodźcze poprzez przeprowadzanie warsztatów i szkoleń, zarówno dla nauczycieli, jak i dla wszystkich uczniów. Zajęcia te dotyczą islamu, kultury czecheńskiej, mużułmańskiej oraz różnic pomiędzy nimi a kulturą polską. Ważnym źródłem informacji jest również Polski oddział Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji<sup>42</sup>, realizującej wiele projektów edukacyjnych i oferującej pomoc uchodźcom nie tylko w tym zakresie.

W poszukiwaniu organizacji oferujących różnego rodzaju pomoc imigrantom pomocna jest również mapa projektów integracyjnych, która powstała w wyniku projektu iMAP<sup>43</sup> realizowanego przy Fundacji Cen-

---

<sup>39</sup> [www.pah.org.pl](http://www.pah.org.pl) (wizyta: 16.09.2010).

<sup>40</sup> [www.miedzykulturowa.pl](http://www.miedzykulturowa.pl)

<sup>41</sup> [www.voxhumana.org.pl](http://www.voxhumana.org.pl) (wizyta 16.09.2010).

<sup>42</sup> [www.iom.pl](http://www.iom.pl)

<sup>43</sup> <http://www.csm.org.pl/mapa/>

trum Stosunków Międzynarodowych w Warszawie. Dzięki znajdującej się tam wyszukiwarce można w łatwy sposób odnaleźć organizacje realizujące projekty związane z kwestią edukacji.

## Podsumowanie

Praca z klasą wielokulturową dla nauczyciela jest sytuacją trudną, szczególnie kiedy nie jest do tego przygotowany. Napotyka on w swojej pracy wiele problemów generujących lawinę pytań, takich jak:

- Do której klasy przyjąć piętnastolatka nieznającego języka polskiego, który w kraju pochodzenia ukończył jedynie dwie klasy szkoły podstawowej?
- Jak nawiązać kontakt emocjonalny, wzbudzić zaufanie w uczniu, który ze względu na trudne doświadczenia izoluje się od klasy i nie wchodzi w relację z nauczycielem?
- W jaki sposób przygotowywać materiały edukacyjne i egzaminy dla uczniów cudzoziemskich oraz według jakich kryteriów je oceniać?
- Jak wytłumaczyć Jasiowi (i jego mamie), dlaczego dostał z klasówki z historii 3 za kilka stron wypracowania, a Avram 5 za przeczytanie jednej strony z podręcznika?
- Jak rozmawiać z rodzicami polskimi na zebraniu o sytuacji w klasie związanej z pojawieniem się dzieci-cudzoziemców?

To jedynie przykładowe pytania, ale stanowią one zaledwie czubek góry lodowej. Dlatego też istotne staje się włączanie do programu nauczania na kierunkach przygotowujących pedagogów, dla których przy obecnej sytuacji demograficznej oraz skali migracji podjęcie pracy z grupą dzieci wywodzących się z różnych kultur jest bardziej kwestią czasu niż tylko „mogącym pojawić się problemem”. Kraj pochodzenia ucznia i jego kultura ma ogromne znaczenie dla nawiązania kontaktu i sprawnego pokierowania integracją klasy. Niewystarczająca **znajomość innych tradycji, obyczajów** może stwarzać wiele problemów, których łatwo byłoby uniknąć, korzystając z wiedzy o odmienności kulturowej swoich uczniów.

Należy także dążyć do zmiany sposobu myślenia o wielokulturowości, która jest dziś pojęciem bardzo powszechnym.

Możliwość, jaką daje uczestniczenie ucznia polskiego w takiej klasie, powinna być rozpatrywana w kategoriach szansy na rozszerzenie swoich kompetencji międzykulturowych, nie zaś być powodem do niepokoju rodziców.

Przed wszystkim należy jednak pamiętać o kluczowej roli szkoły jako miejsca gdzie proces integracji przebiega bardzo intensywnie i często jest pierwszym miejscem spotkania dzieci pochodzących z różnych kultur.

## **SUMMARY**

Iwona Babiak subject of the article is to educate the children of immigrants and the associated challenges. These issues often arises in the context of integration (adaptation) immigrants than in the debates on purely educational school children. The school is a key place for the process of integration. Is important in this context, the attitude of the teacher and his commitment. For the school environment and children's education, this means that the work of the teacher in a multicultural classroom must take into account a number of actions addressed both to students from areas with different cultural patterns and the Polish students. The teacher should create a class specifically conceived to make a positive platform for the integration and opening of all students to know each other.

---

# Metody pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych - teoria i praktyka

---

**Anna E. Nadolska**

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego  
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

*Nie porównuję dziecka z innym dzieckiem,  
ale każde dziecko z nim samym*

Jan Henryk Pestalozzi

W dzisiejszych czasach obserwuje się zjawisko dążenia do jedności. Dzieje się tak w różnych dziedzinach życia. Politycy dążą do zjednoczenia Europy, psychologowie do jedności człowieka, pedagodzy do integracji dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych w społeczeństwie, terapeuci integracji sensorycznej do integracji wszystkich zmysłów. Niektórzy jednak zapominają, że nie system, ale człowiek w tym systemie jest najważniejszy.

Niepełnosprawność ukazuje nam, że kimś ważniejszym jest człowiek niż to, co umie i robi, choć ważne jest, aby na miarę swoich możliwości i umiejętności mógł się zrealizować. To integracja ma dać tym dzieciom szansę i odpowiedź na nurtujące pytanie: czy są oni pełnoprawnymi członkami naszego społeczeństwa i jaką mają szansę rozwoju.

System edukacji w Polsce powinien i już po części zaczyna być otwarty na wszystkich uczniów. Powinien zwracać uwagę na ich indywidualne potrzeby oraz podejmować różnorodne działania w celu zapewnienia wszystkim jak najlepszych warunków normalnego i pełnego funkcjonowania w środowisku.

Specjalne potrzeby edukacyjne to wypadkowa możliwości i braków dziecka oraz możliwości i braków otoczenia. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to w szczególności uczniowie:

- wybitnie zdolni;
- niepełnosprawni ruchowo i przewlekle chorzy;

- z zaburzeniami zachowania, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem;
- pochodzący ze środowisk i obszarów zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo;
- z innymi trudnościami w nauce.

Potrzeby edukacyjne dziecka powinny być rozpoznawane jak najwcześniej, by zwiększyć szansę na ich zaspokojenie. Szansa ta pozwoli na zapewnienie uczniowi wsparcia i indywidualizowanej pomocy, która będzie zależała od dokonanego na poziomie szkoły rozpoznania, zarówno w pokonywaniu trudności w uczeniu się, jak i w rozwijaniu uzdolnień. Jest to możliwe dzięki nauczycielowi, który indywidualizuje pracę z uczniem oraz wspiera, we współpracy z rodzicami, jego rozwój w różnych sferach. To nauczyciel jest odpowiedzialny za to, czego i jak uczy. Jego zadaniem jest taka organizacja pracy, aby jak najlepiej wychodził naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom czy zdolnościom uczniów. W planowaniu procesu kształcenia nauczyciel powinien: kierować się wymaganiami zawartymi w podstawie programowej, swobodnie dobierać programy nauczania, umiejętnie dobierać pomoce i środki dydaktyczne.

Nowy projekt rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej zakłada powstanie spójnego modelu kształcenia, który będzie dostrzegał na wszystkich etapach edukacyjnych problemy szczególnie ważne dla każdego ucznia. Wyodrębnia on:

- edukację przedszkolną – zawierającą wczesną obserwację i ocenę dojrzałości, gotowości szkolnej dziecka;
- szkołę podstawową – jako miejsce rozpoznawania specyficznych trudności w nauce, uzdolnień, predyspozycji uczniów oraz udzielania im indywidualnego wsparcia;
- szkołę gimnazjalną i ponadgimnazjalną – jako miejsca przygotowujące do wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej, zapewniające dostęp do informacji, doradztwa i poradnictwa zawodowego<sup>1</sup>.

Należy pamiętać, że dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnościami, nauczanie dostosowuje się ponadto do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się.

W polskiej edukacji powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu, która tworzy takie warunki, jednocześnie uwzględniając indywi-

---

<sup>1</sup> Projekt rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Warszawa 2010.

dualne potrzeby i możliwości uczniów oraz zapewniając im wspólne kształcenie na każdym poziomie.

Każde dziecko powinno mieć dokonaną rzetelną i kompleksową diagnozę psychopedagogiczną, która powinna być przeprowadzona jak najwcześniej i ponawiana w różnych okresach jego rozwoju. Prawidłowo wykonana diagnoza pozwala na opracowanie i wdrożenie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) pozwolą na wskazanie odpowiednich metod i form pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należy przy tym pamiętać, iż wiele informacji możemy uzyskać od rodziców lub prawnych opiekunów dziecka. Jednym z wielu zadań nauczyciela jest rozpoznanie zakresu potrzeb ucznia i ich właściwe ukierunkowanie oraz odpowiednio dobrane metody.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET) opracowuje każda placówka oświatowa dla uczniów, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i opinię Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. W dokumentacji tego programu zawarte są: dane ucznia, diagnoza przedszkola/szkoły (charakterystyka ucznia, obserwacje własne, wywiad z rodzicami, dokumentacja medyczna i inne), zalecenia PPP, zakres dostosowania programu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia (poszczególne przedmioty/rodzaje zajęć, zakres dostosowywanych treści programowych, formy i metody pracy oraz osoby odpowiedzialne). Do programu według zaleceń PPP dołącza się dodatkowe indywidualne programy terapii (np. logopedia, terapia pedagogiczna, terapia integracji sensorycznej, terapia stymulacji polisensorycznej, terapia psychologiczna, zajęcia socjoterapeutyczne, inne zajęcia specjalistyczne). Dostosowuje się również (jeśli jest takie zalecenie) program wychowawczy i program profilaktyki szkoły do możliwości psychofizycznych ucznia. Ważnym elementem IPET-u są zadania dla rodziców, które są jasno określone. Po opracowaniu IPET-u podpisują go wszyscy nauczyciele uczący danego ucznia, jego rodzice i zatwierdza dyrektor placówki do realizacji. Dodatkowo przynajmniej raz w roku dokonuje się ewaluacji opracowanego programu.

Z pewnością większość placówek oświatowych dokonywała opracowań takich programów, jednakże nigdzie nie było jasnych zasad konstrukcji IPET-ów. Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej, wprowadzając rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, chce to ujednoczyć. Określenie jednokowych zasad na poszczególnych etapach edukacyjnych wskaże nauczycielom jasne metody i formy pracy z uczniem, które na niższych szczeblach zostały sprawdzone. Karta Potrzeb i Świadczeń ucznia, którą wprowadzi wspomniane rozporządzenie, będzie przekazywana wraz z inną doku-

mentacją ucznia do następnej placówki. Karta będzie zawierać: diagnozę wynikającą z orzeczenia lub opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz diagnozę medyczną; rozpoznanie dokonane przez nauczycieli i specjalistów ze szkoły; obszary funkcjonowania, w których uczeń potrzebuje wsparcia, terapii, specjalnej pomocy czy dostosowanych do jego możliwości metod pracy; potencjalne zdolności i umiejętności dziecka, które należy rozwijać w trakcie edukacji; zalecane świadczenia, pomagające rodzicom i władzom oświatowym w podejmowaniu decyzji dotyczącej formy spełniania obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki, w tym propozycje form i sposobu realizowania wsparcia na kolejny okres, z określeniem czasu trwania i wymiaru godzin; rodzaju udzielanego wsparcia i okres, w którym było udzielane; okresowe oceny efektywności działań podejmowanych wobec ucznia.

Według *Słownika wyrazów obcych* metoda pochodzi od greckiego słowa *méthodos* oznaczającego drogę dojścia, sposób poznania, teorię. Współcześnie w języku polskim ma ono dwa znaczenia:

1. świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla osiągnięcia określonego celu; zespół celowych czynności i środków;
2. sposób naukowego badania rzeczy i zjawisk; ogół reguł stosowanych przy badaniu rzeczywistości<sup>2</sup>.

Głównym celem kształcenia jest wszechstronny rozwój ucznia, czyli poziom poznawczy (nabywanie wiadomości o świecie) i poziom behawioralny (umiejętność skutecznego działania) w różnych dziedzinach jego życia.

Według Wincentego Okonia w teorii wielostronnego kształcenia, pełny rozwój osobowości umożliwia proces, który obejmuje poznawanie (nabywanie wiedzy), działanie (nabywanie umiejętności), odkrywanie (rozwiązywanie problemów) oraz przeżywanie wartości<sup>3</sup>.

Bardzo ważnym elementem dla uczniów jest budowanie motywacji, wyrabianie pozytywnego stosunku do wyzwań, które stawiamy przed dzieckiem ze specjalnymi potrzebami. Można to osiągnąć poprzez aktywizowanie, czyli stwarzanie warunków dla samodzielnej inwencji i pomysłowości dziecka, pracę metodami aktywizującymi, docenianie wysiłków – zauważanie każdej próby rozwiązania zadania (nawet jeśli rozwiązanie nie zakończyłoby się sukcesem), zachęcanie do podejmowania kolejnych zadań i prób oraz chwalenie. Czasem wystarczą proste słowa: „Cieszę się, że próbowałeś sobie poradzić z tym zadaniem. Postaraj się

---

<sup>2</sup> *Słownik Wyrazów Obcych*, PWN, Warszawa 1995.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.



rozwiązać to jeszcze raz. Wierzę, że Ci się uda. Zobacz, część tego zadania wykonałeś dobrze”.

W dziecku trzeba docenić to, co uczeń umie, oraz to, co mu się udało osiągnąć. Nie chodzi o wytykanie mu błędów.

Wiele metod nauczania zawiera w sobie poszczególne etapy przygotowania materiału nauczania i właściwej pracy z uczniem. Od metod pracy oczekujemy, że pozwolą nam one na:

- zapoznanie ucznia z nowym materiałem, który możemy mu zaprezentować, lub wskazać kierunek do samodzielnego poszukiwania;
- utrwalenie zdobytej wiedzy, rozwiązanie, odkrywanie i doświadczanie;
- sprawdzenie i ocena stopnia opanowania wybranego obszaru wiedzy.

Odnosząc się do kryterium historycznego i sposobu współpracy między nauczycielem a uczniem, można wyróżnić następujące metody:

- oparte na słowie (nauczyciel mówi, pyta; uczeń słucha, czyta, odpowiada);
- oparte na prezentacji (nauczyciel przedstawia; uczeń obserwuje);
- oparte na praktycznym działaniu (nauczyciel instruuje, uczeń pracuje samodzielnie).

Wiele klasyfikacji metod nauczania opiera się na czterech wymiarach kształcenia wielostronnego według W. Okonia:

- asymilacyjne (podające informacje, opisowe, postawa receptywna);
- problemowe (wspierające kreatywność, własne odkrycia, postawa badawcza);
- emocjonalne (eksponujące, przeżywanie wartości, postawa afektywna);
- operacyjne (praktyczne, działanie na planie fizycznym, postawa aktywna)<sup>4</sup>.

Wielu wybitnych autorów różnie nazywa poszczególne grupy metod. I tak Wincenty Okoń dzieli metody nauczania na cztery grupy:

- asymilacji wiedzy – uczenie się przez przyswajanie: pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką;
- samodzielnego dochodzenia do wiedzy – uczenie się przez odkrywanie: klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, giełda pomysłów mikronauczanie, gry dydaktyczne;
- waloryzacyjne – uczenie się przez przeżywanie: metody impresyjne, metody ekspresyjne;

---

<sup>4</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.

- praktyczne – uczenie się przez działanie: metody ćwiczebne, metody realizacji zadań wytwórczych<sup>5</sup>.

Czesław Kupisiewicz wyróżnia również grupy, dwie metody:

- oparte na słowie: wykład, opowiadanie, pogadanka, opis, dyskusja, praca z książką;
- aktywizujące: burza mózgów, sytuacyjna, inscenizacji, problemowa
- oparte na obserwacji i pomiarze: pokaz, pomiar;
- oparte na praktycznej działalności uczniów: laboratoria, zajęcia praktyczne<sup>6</sup>.

Natomiast Tadeusz Nowacki metody nauczania sprowadza do dwóch grup:

- metody nauczania teoretycznego: wykład, pogadanka, dyskusja, opis, opowiadanie, wyjaśnienie;
- metody nauczania praktycznego: rozwijanie umiejętności, pokaz, ćwiczenie, instruktaż, inscenizacja<sup>7</sup>.

Obecnie istnieje wiele metod nauczania, które uwzględniają specyficzne potrzeby uczniów, ich możliwości. Nie należy też zapominać o dobrych i sprawdzonych metodach, takich jak np. praca w grupach czy metoda projektu. Tu nauczyciel ma duże możliwości działania, gdyż może łączyć uczniów w grupy jednorodne lub mieszane. Należy pamiętać, iż stosując dobrane metody nauczania, osiągniemy zamierzone cele, a jednocześnie pozwolimy uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych osiągnąć sukces na miarę ich możliwości. To nauczyciel różnicuje zadania dla poszczególnych uczniów pod względem stopnia trudności, możliwości uczniów i ich zainteresowań. To uczniowie wykonują różne zadania samodzielnie, współpracując ze sobą, pomagając sobie nawzajem, oraz uczą się od siebie osiągając niekiedy wspólny sukces. Aktywne uczenie i odpowiednie metody mają wiele zalet:

- angażują różne zmysły ucznia, co pozwala na lepsze zrozumienie i zapamiętanie nauczanych treści. Generalnie należy pamiętać, że zapamiętujemy:

- 10% tego, co słyszymy (wykład),
- 20% tego, co widzimy (demonstracja),
- 40% tego, o czym rozmawiamy (dyskusja),
- 90% tego, co robimy (inscenizacja);

- wprowadza demokratyczne zasady, uczy w sposób uczestniczący;

---

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.

<sup>7</sup> T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1977.

- tworzy dobre relacje, ćwiczy umiejętności pracy zespołowej, prowadzi do synergii czyli wzmocnienia efektów dzięki pracy w grupie;
- nauczyciel staje się przewodnikiem uczniów;
- uczy kreatywnego myślenia, prowadzi do twórczych rozwiązań;
- zajęcia są ciekawe i motywujące;
- uczniowie, posiłkując się zdobywaną wiedzą, trenują przydatne umiejętności, w tym uczenia się;
- rozmaite umiejętności są dostosowane do różnorodnych oczekiwań i stylów uczenia się dzieci;
- uczy kreatywnego myślenia, prowadzi do twórczych rozwiązań;
- zajęcia są ciekawe i motywujące;
- uczniowie na bazie przyswajanej wiedzy trenują przydatne umiejętności, w tym umiejętność uczenia się;
- rozmaite umiejętności są dostosowane do różnorodnych oczekiwań i stylów uczenia się dzieci.

Wskazówki dla nauczycieli do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

- nie porównuj ucznia ani z jego rodzeństwem, ani z rówieśnikami;
- nie komentuj głośno jego trudności;
- dostosuj kryteria oceniania i poinformuj o nich ucznia i rodziców;
- dostosuj wymagania do możliwości ucznia;
- nie stwarzaj sytuacji rywalizacji;
- określ cele nauczania, tak by uczeń mógł odnieść sukces;
- poznaj i wykorzystaj umiejętności, zdolności ucznia i pomóż mu prezentować je przed innymi;
- nie pomagaj dziecku, robiąc coś za niego, ani nie podsuwaj mu bezustannie gotowych rozwiązań i podpowiedzi;
- chwal ucznia, nagradzaj go słownie;
- w rozmowach podkreślaj rzeczy dobre, pozytywne, a nawet drobne osiągnięcia;
- pomóż uczniowi w osiąganiu celów;
- daj możliwość uczniowi zgłaszania się do wykonania pewnych zadań, pełnienia ról;
- informuj ucznia i jego rodziców o sprawach, które go dotyczą;
- dziel się pozytywnymi uwagami z rodzicami o ich dziecku.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny ułatwi pracę nauczycielom, którzy na kolejnym etapie edukacyjnym będą pracować uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do tej pory każdy nauczyciel musiał sam wypracowywać metody pracy z takim uczniem. Istnieje szansa, że uczeń, przechodząc do następnego etapu nauki, wraz

ze standaryzowaną dokumentacją opisującą jego potrzeby i osiągnięcia, nie będzie anonimowy. Wierzę, że IPET jako dokument będzie stanowił cenne źródło informacji dla nauczycieli i pedagogów szkolnych. Z pewnością pozwoli na – jeśli nie natychmiastowe – to szybkie wdrożenie działań pomocniczych będących kontynuacją wsparcia udzielanego w poprzedniej placówce oświatowej. Proponowane rozwiązania zapewnią uczniowi wsparcia i zindywidualizowaną pomoc, w zależności od dokonanego na poziomie szkoły rozpoznania, zarówno w pokonywaniu trudności w uczeniu się, jak i w rozwijaniu uzdolnień dziecka.

## SUMMARY

Nowadays, a common phenomenon observed in the search for unity. Politicians seek to unite Europe, to the unity of the human psychologists, educators to integrate disabled children and disabled people in society, sensory integration therapists to integrate all the senses. But some people forget that no system, but a man in this system is the most important. Disability shows us that something important is a man than what he knows and he does, although it is important that the extent of its capabilities and skills can be achieved. This integration is to give these children a chance and answer the persistent question: whether they are full members of our society and we have a chance to grow. The educational system in Poland should (and already partly starts) to be open to all students. Should pay attention to their individual needs and take action to ensure all students the best possible conditions for normal and full functioning in the environment. Special educational needs and the resultant possibility of the child and the possible shortcomings and deficiencies environment. Children and adolescents with special educational needs, in particular students: gifted, physically disabled and chronically ill, with conduct disorder, socially maladjusted maladjustment and risk, coming from disadvantaged backgrounds and areas economically and culturally with other learning disabilities. Educational needs should be identified as soon as possible to increase the chance to meet their own needs.

**III**

**DZIECKO I NAUCZYCIEL  
Z PERSPEKTYWY BADAWCZEJ**



---

## Miejsce ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

---

**Monika Jurewicz**

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego  
w Warszawie  
Katedra Edukacji i Kultury

Szkoła stawia przed uczniami szczegółowe wymagania dydaktyczne i wychowawcze, którym wychowankowie nie zawsze są w stanie podołać, doświadczając wielu porażek. Pojawiające się trudności mogą warunkować powstawanie coraz bardziej uogólniających się niepowodzeń szkolnych, a w późniejszym czasie nawet zaburzać kształcenie zawodowe i funkcjonowanie w pracy<sup>1</sup>.

Rozważania na temat niepowodzeń w szkole pozwoliły wyodrębnić kluczowe fazy tego procesu. Uważa się, że pierwszym etapem są braki w wiadomościach i negatywny stosunek ucznia do szkoły. W dalszej kolejności pojawiają się zaawansowane braki w wiadomościach ucznia aż po brak promocji i drugoroczność. Znamienne jest, iż wielu autorów, analizując niepowodzenia szkolne, zwraca uwagę, że nie są one tylko porażką ucznia, ale także szkoły.

W grupie czynników mających wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów wymienia się: czynniki biopsychiczne, czynniki pedagogiczne oraz czynniki środowiskowe.

Czesław Kupisiewicz, dokonując analizy czynników biopsychicznych, zwraca uwagę, że są to zarówno zadatki wrodzone, jak i warunki sprzyjające lub hamujące rozwój tych zadatków.

Na całokształt biopsychicznych uwarunkowań niepowodzeń szkolnych składają się w tym rozumieniu następujące elementy: ogólny stan zdrowia, ogólny poziom rozwoju umysłowego ucznia, dysfunkcje fizyczne, tj. zaburzenia narządów zmysłu, np. wady wzroku lub słuchu, zabu-

---

<sup>1</sup> M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1995, s. 29.

zenia mowy, leworęczność, zaburzenia funkcjonowania centralnego układu nerwowego, charakter ucznia, temperament, zaburzenia procesów poznawczych<sup>2</sup>.

Halina Spionek zwróciła uwagę na: zły stan zdrowia (częste choroby) i właściwości psychiczne; zaburzenia tempa i rytmu psychoruchowego rozwoju uczniów oraz deficyty rozwojowe uczniów w zakresie funkcji: wzrokowych, słuchowych, percepcyjno-motorycznych, opóźnienia rozwoju ruchowego, zaburzenia mowy, zaburzenia procesu lateralizacji, jak również zaburzenia zachowania uczniów w szkole i w domu<sup>3</sup>.

Trudności w nauce mogą być uwarunkowane różnorodnymi przyczynami. Najczęściej wyróżnia się specyficzne i niespecyficzne trudności w uczeniu się, wskazując tym samym na charakter zaburzeń. O ile niespecyficzne trudności w uczeniu się mogą być uwarunkowane niższym niż przeciętny poziom rozwoju intelektualnego czy też wadami zmysłów, o tyle trudności specyficzne mają podłoże konstytucjonalne, biologiczne (genetyczne, prenatalne, okołoporodowe, postnatalne).

Współcześnie istnieje wiele koncepcji wyjaśniających patomechanizmy powstawania specyficznych trudności w uczeniu się. Odnajdujemy koncepcje genetyczne, organiczne, opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego, lingwistyczną, hormonalną czy też budząca najwięcej kontrowersji koncepcję emocjonalną.

Koncepcja genetyczna zakłada, iż specyficzne trudności w uczeniu się uwarunkowane są genetycznie. Prekursorem tej koncepcji był angielski lekarz W. Morgan.

Kolejną teorią wyjaśniającą przyczyny powstawania specyficznych trudności w uczeniu się była koncepcja organiczna. W myśl jej założeń pierwotnymi przyczynami zaburzeń są względnie rozległe uszkodzenia centralnego układu nerwowego wytworzone w okresie prenatalnym, okołoporodowym lub postnatalnym.

Ze względu na znaczącą przewagę chłopców ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przyczyn dysleksji dopatrywano się w nadprodukcji hormonów – testosteronu, który uniemożliwia prawidłowy rozwój mózgu (powoduje zablokowanie rozwoju lewej półkuli mózgowej). W przypadku koncepcji opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego wyjaśnia się specyficzne trudności jako szczególny typ niedojrzałości mózgowej.

Koncepcja emocjonalna zakłada, iż specyficzne trudności w uczeniu się są zjawiskiem wtórnym względem zakłóceń życia emocjonalnego

---

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1965, s. 3.

<sup>3</sup> A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999, s. 73.



dziecka. Koncepcja lingwistyczna upatruje przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu w zaburzeniach sprawności językowych. Obserwacje kliniczne wskazują, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mogą przebiegać w trzech formach:

- dysleksji, (w wąskim rozumieniu), specyficznych trudnościach w czytaniu;
- dysortografii – specyficznych trudnościach z opanowaniem poprawnej pisowni (błędy ortograficzne);
- dysgrafii – trudnościach w opanowaniu właściwego, czytelnego poziomu graficznego pisma.

Trudności w uczeniu się mogą występować w postaci izolowanej lub w formie złożonej. Według M. Bogdanowicz i R. Czabaj z reguły mamy do czynienia z pewną konstelacją objawów, która jest uwarunkowana zaburzeniami określonych funkcji, co stanowi o danym typie dysleksji<sup>4</sup>.

Badania prowadzone w Polsce wykazują, że dysleksja rozwojowa występuje u około 10–15% populacji. Jednocześnie wielu badaczy zajmujących się tym problemem zwraca uwagę, iż nie wszystkie dzieci są zdiagnozowane, co sugeruje, iż wielu uczniów w Polsce nie otrzymało specjalistycznej pomocy. Natomiast uczniowie, którzy zostali zakwalifikowani do uczestniczenia w specjalistycznych zajęciach bardzo często nie otrzymują właściwej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto można zauważyć niedociągnięcia w zakresie respektowania zasad terapii pedagogicznej, w tym głównie jednej z kluczowych reguł terapeutycznych dotyczących przestrzegania ciągłości oddziaływania terapeutycznego. Tymczasem w przewodniku wydanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czytamy, że „w edukacji powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których – uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”<sup>5</sup>. W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdują się zarówno uczniowie:

- z niepełnosprawnościami;
- z niedostosowaniem społecznym;
- ze środowisk zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnymi uzdolnieniami;

---

<sup>4</sup> M. Bogdanowicz, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia 2008, s. 8.

<sup>5</sup> MEN *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa 2010, s. 8.

- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami w komunikacji językowej;
- z chorobą przewlekłą;
- dotknięci sytuacją kryzysową lub traumatyczną;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- pochodzący z zaniedbanych środowisk (sytuacja bytowa ucznia i jego rodziny, sposób spędzania czasu wolnego, kontakty środowiskowe; trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem zagranicą).

Równoległe do wprowadzonej reformy programowej Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiało projekty zmian w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odbyło się wiele spotkań i konsultacji społecznych poświęconych tym zagadnieniom. W związku z tymi propozycjami Związek Nauczycielstwa Polskiego w kwietniu i maju 2010 r. przeprowadził na terenie całej Polski ankietę odnoszącą się do pracy nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>6</sup>. Na ankietę odpowiedziało 31 896 nauczycieli. Badanie zrealizowano w celu poznania opinii środowiska nauczycielskiego na temat zmian proponowanych przez resort edukacji. Największą grupę respondentów stanowili nauczyciele dyplomowani (46%), a następnie nauczyciele mianowani (34,4%), nauczyciele kontraktowi (15,6%) i stażyści 3,7% (0,4% badanych nie podało stopnia awansu zawodowego). Badani nauczyciele to głównie pracownicy szkół podstawowych (51%), gimnazjów (21,6%) i szkół ponadgimnazjalnych (21%). Ponad trzy czwarte badanych (78%) jest zdania, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają szczególnego traktowania, a takowe wymaga tworzenia różnych klas (integracyjnych, terapeutycznych itp.). Uważają, że klasa, w masowej szkole publicznej nie pozwoli na pełne zaspokojenie potrzeb tych dzieci, zatem nie sprzyja optymalizacji procesu dydaktycznego. Prawie 62% nauczycieli nie ma szczególowej wiedzy odnośnie do proponowanych przez MEN zmian. Tylko 36% deklaruje posiadanie informacji na ten temat. Ankietowani pesymistycznie wyrażają się także na temat przygotowania nauczycieli do prowadzenia procesu diagnostycznego i terapeutycznego w tym: diagnozy pedagogicznej, terapii pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych i procesu resocjalizacji. Ich zdaniem nauczyciele jako grupa zawodowa nie są przygotowani do wy-

---

<sup>6</sup> Konferencja prasowa z dnia 26.05.2010 w sprawie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – [www.znp.edu.pl](http://www.znp.edu.pl) (czas dostępu: 23.11.2010 r.).

konywania tych zadań w odróżnieniu od wykształconych w tym kierunku specjalistów, czyli np. logopedów, pedagogów i psychologów.

Dnia 17 listopada 2010 roku weszło w życie sześć rozporządzeń znajdujących się w pakiecie opisującym kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to rozporządzenia:

- w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych;
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach;
- zmieniające w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych;
- w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych;
- w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej<sup>7</sup>.

Proponowany przez MEN model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakłada wczesne rozpoznawanie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Dlatego też projektowane rozwiązania zakładają, iż przedszkole będzie miejscem wczesnej obserwacji i oceny dojrzałości, gotowości szkolnej. Na poziomie szkoły podstawowej w wyniku diagnozy będą rozpoznawane specyficzne trudności w nauce, uzdolnienia oraz predyspozycje uczniów. Natomiast zadaniem szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej będzie przygotowanie ucznia do wyboru właściwej ścieżki edukacyjnej i zawodowej poprzez dostęp do informacji, doradztwa i poradnictwa zawodowego. Ponadto w każdej szkole powstanie zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, który przynajmniej raz w roku przeprowadzi ocenę skuteczności świadczonej uczniowi pomocy oraz zatwierdzi zmiany w przyjętych

---

<sup>7</sup> Wersja podpisana i skierowana do publikacji w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej – informacje zamieszczone na stronie: [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) (czas dostępu: 23.11.2010 r.).

indywidualnych programach edukacyjnych opracowanych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Równocześnie Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraża pogląd, że zakładane cele zmian zostaną osiągnięte dzięki:

- nauczycielowi, który wspiera i doradza, zna swoich uczniów i wie, jak każdemu z nich pomóc;
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliższej dziecka/ucznia, to jest w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej;
- indywidualizacji pracy z uczniem zarówno na obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęciach edukacyjnych<sup>8</sup>.

Współcześnie od nauczycieli oczekuje się, że będzie dobrym dydaktykiem, wychowawcą oraz diagnostą i terapeutą. W codziennej pracy pedagog powinien monitorować rozwój ucznia, zarówno jego postępy, jak i trudności, zauważać jego reakcje na problemy szkolne. Zgodnie z nową *Podstawą Programową*, zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Nowe wyzwania wymagają większych środków, kompetencji, innego kierowania oraz innego rozwiązywania problemów.

W świetle przytoczonych rozważań powstaje zasadnicze pytanie dotyczące przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zgodnie z projektowanymi zmianami Ministerstwa Edukacji Narodowej.

## **Założenia i metoda badań**

Głównym celem podjętych badań było określenie postaw nauczycieli wczesnej edukacji w stosunku do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Procedura badawcza przewidywała rozpoznanie poziomu wiedzy oraz opinii nauczycieli w zakresie metod pracy z dziećmi z dysleksją rozwojową. Osiągnięciu tego celu miały służyć następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom wiedzy i umiejętności badanych nauczycieli na temat dysleksji rozwojowej?
2. Jaki jest emocjonalny stosunek badanych do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się?
3. Jakie zachowania deklarują badani wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce?

---

<sup>8</sup> *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami, Założenia projektowanych zmian*, MEN, Warszawa 2010, s. 8.

Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety. Głównym narzędziem wykorzystywanym do zebrania materiału z badań był kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadzono na terenie miasta stołecznego Warszawy. Zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci czynni zawodowo nauczyciele wczesnej edukacji. W charakterystyce badanych uwzględniono następujące cechy społeczno-demograficzne: płeć, wykształcenie, staż pracy w szkole.

Ogółem w badaniu uczestniczyło 98 nauczycieli. Jak wynika z analizy zebranych danych badani respondenci to kobiety w wieku od 20–50 lat. Szczegółowa analiza zebranych danych wykazała, że wśród badanych najliczniejszą grupę stanowią nauczycielki w wieku 20–24 lat – prawie 47% badanych, nauczycielki w wieku 25–30 lat stanowią nieco ponad 10%, odnotowano prawie 17% pań w wieku 31–40 lat oraz 27% nauczycielek w wieku 41–50 lat. Badane nauczycielki to przede wszystkim osoby z krótkim stażem pracy: od 1–5 lat. Analiza danych wykazała, że nauczycielki ze stażem pracy w przedziale od 1–5 lat stanowią prawie 60%, pozostałe (prawie 40%) charakteryzowały się stażem pracy pedagogicznej w przedziale od 6–30 lat.

Z zestawienia danych wynika, że 51% badanych nauczycielek legitymuje się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym oraz prawie 49% posiada wykształcenie wyższe zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym. Ankietowane ukończyły studia wyższe na kierunku: pedagogika wczesnoszkolna z pedagogiką przedszkolną, pedagogika specjalna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną lub logopedia. Badane nauczycielki uczestniczyły w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, między innymi kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych. W badanej grupie 95% stanowią nauczycielki nauczania zintegrowanego, pozostałe 5% to nauczyciele specjaliści: logopedzi, pedagodzy specjaliści.

Prawie wszystkie badane nauczycielki – 98% nauczycieli zatrudnionych jest w pełnym wymiarze godzin w jednej placówce. Spośród badanych najbardziej liczną grupę stanowią nauczycielki-stażystki (47%), nieco ponad 14% ankietowanych posiada stopień nauczyciela kontraktowego, prawie 23% badanych to nauczyciele mianowani oraz 16% respondentek posiada stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego.

Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, iż wszystkie ankietowane w swojej praktyce zawodowej spotkały uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Na pytanie dotyczące sposobów poma-

gania dzieciom z dysleksją w przezwyciężaniu trudności ankietowani wskazują różnorodne metody. Mimo iż pytanie odnosiło się do indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem, aż 30% badanych opowiada się za skierowaniem ucznia na terapię pedagogiczną. Być może taka postawa nauczycielek wynika z ich niewielkiego doświadczenia w pracy pedagogicznej. Wychowawczynie uważają, że problemami dzieci z dysleksją rozwojową powinni zająć się specjaliści. Co trzecia nauczycielka (39%) wydłuża czas pracy ucznia na realizację zadań dydaktycznych, udziela uczniom pomocy w czasie lekcji (32%), stosuje dodatkowe ćwiczenia utrwalające materiał ortograficzny (28%), nie odpytuje z czytania przed całą klasą (22%). Ponadto motywuje do samodzielnej pracy, rozwija sprawności manualne, współpracuje z rodzicami dziecka. (Pojawiły się również takie propozycje: „dobre efekty daje napisanie poprawnie kilkakrotnie słowa, w którym uczeń pierwotnie zrobił błąd”.)

Wśród wielu barier, które utrudniają realizację zagwarantowanej prawnie pomocy dzieciom i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, kluczową pozycję zajmuje wiedza nauczycieli w tym zakresie<sup>9</sup>.

Z analizy zebranego materiału empirycznego wynika, że 78% badanych uczestniczyło w kursach lub szkoleniach obejmujących zagadnienia dysleksji rozwojowej. Jedna piąta badanych deklaruje, iż do tej pory nie brała udziału w tego typu formach doskonalenia zawodowego. Fakt ten może budzić niepokój, bowiem wszyscy ankietowani oświadczyli, iż w swojej praktyce zawodowej spotkali uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Jak wykazały wyniki badań, 6% nauczycielek określa swoją wiedzę o dysleksji jako wystarczającą, zaś 6% za gruntowną. Natomiast 12% badanych uważa swoją wiedzę o dysleksji za małą lub ograniczoną. Wiedzę o dysleksji ankietowane zdobywają z dostępnej literatury (65%), poprzez własne doświadczenie (14%), od innych nauczycieli (51%), w wyniku uczestnictwa w szkoleniach i kursach (51%) oraz z Internetu (63%).

Wiedza nauczycielek o dysleksji w zakresie terminologii, etiologii i symptomach jest zróżnicowana, Większość badanych nauczycielek deklaruje, że potrafi poprawnie zdefiniować pojęcie dysleksji oraz wymienić jej symptomy. Największy odsetek, bo aż 82% ogółu ankietowanych, potrafiło określić po kilka objawów dysleksji, zgodnie z poglądami zawartymi w literaturze przedmiotu.

---

<sup>9</sup> M. Bogdanowicz, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki...*, op. cit., Gdynia 2008, s. 13.

Nauczycielki wymieniały następujące symptomy ryzyka dysleksji u uczniów klas 0–III szkoły podstawowej:

- trudności w nauce czytania i pisania (53%),
- mylenie liter (22%),
- błędy ortograficzne (12%),
- mylenie kierunków lewa, prawa (12%),
- zaburzenia analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej (10%),
- zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej (6%),
- kłopoty z nauką języków obcych (4%),
- brak umiejętności zapamiętywania chronologicznego, na przykład miesięcy, dni tygodnia (4%).

W wypowiedziach nauczycielek pojawiły się: niechęć do nauki i poznawania świata, bezradność, obojętność czy też „rozciągnięte pismo”.

Reasumując, badane nauczycielki lokują symptomy dysleksji rozwojowej w zakresie takich kluczowych obszarów, jak: czytanie, pisanie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje słuchowo-językowe i wzrokowe, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni. Znamienne, że badane nauczycielki nie uwzględniły symptomów ryzyka dysleksji w zakresie dużej i małej motoryki oraz lateralizacji! Wydaje się, więc, iż takie problemy jak obniżona sprawność ruchowa, trudności z wykonywaniem precyzyjnych ruchów, opróżnienie rozwoju lateralizacji, oburęczność, itd. mogą być przez nauczycieli niezauważone lub błędnie diagnozowane.

Określenie specyficzne w odniesieniu do trudności w czytaniu i pisaniu – zdaniem M. Bogdanowicz – stosowane jest dla podkreślenia charakteru trudności o ograniczonym, wąskim zakresie. Występują one u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, co odróżnia je od uogólnionych trudności w nauce u dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym<sup>10</sup>.

Iwona Dąbrowska-Jabłońska specyficzne trudności w uczeniu się definiuje jako zaburzenia jednego lub kilku podstawowych procesów psychicznych uczestniczących w rozumieniu i używaniu mowy ustnej i pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, pisania, poprawnej pisowni i liczenia<sup>11</sup>.

Wnikliwa analiza zebranych danych wykazała, iż dla ankietowanych nauczycielek dominującymi przyczynami dysleksji rozwojowej są:

- czynniki genetyczne (32%),
- uszkodzenie centralnego układu nerwowego (28%),
- czynniki okołoporodowe (15%),

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>11</sup> I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia trudności w uczeniu się*, [w:] I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2006, s. 92.

- zaburzenia emocjonalne (8%),
- nadprodukcja testosteronu (5%),
- zaburzony rozwój mowy (4%).

Co dwunasta badana nauczycielka (8%) odpowiedziała, iż „wielu autorów podaje, że do końca nie wiemy, jakie są przyczyny dysleksji”. Aż 22% badanych nie umiało podać prawidłowo przyczyn specyficznych trudności w uczeniu się. Pojawiały się opinie, że przyczyną dysleksji jest upośledzenie umysłowe, brak stymulacji środowiskowej, wady wzroku lub słuchu czy wręcz „nadmierne korzystanie z telewizora i komputera”, „zbyt mało czasu poświęcone na pisanie i czytanie w pierwszym etapie edukacji”.

Obecnie proces rozwoju dzieci przebiega w warunkach, z wielu przyczyn, bardzo złożonych. Dotyczy to wszystkich sfer: umysłowej, fizycznej czy też społeczno-emocjonalnej. W procesach przemian oświatowych wiele uwagi poświęca się problemowi kompetencji nauczyciela. Od nauczyciela oczekuje się, iż będzie nie tylko dobrym dydaktykiem i wychowawcą, ale również wnikliwym obserwatorem i skutecznym diagnostą. W codziennej pracy pedagog powinien monitorować rozwój ucznia, zarówno jego postępy, jak i trudności, zauważać jego reakcje na problemy szkolne. Zgodnie z nową podstawą programową zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

Szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego wykazała, że prawie 47% badanych nauczycielek deklaruje, iż nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem z dysleksją rozwojową. Ankietowane na czteropunktowej skali zaznaczały odpowiedź; raczej nie, zdecydowanie nie. Analiza skrajnych odpowiedzi na skali (zdecydowanie tak, raczej tak) pozwoliła ustalić, że 53% respondentek stwierdza, iż jest przygotowana do pracy z dziećmi ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Nauczyciel wczesnej edukacji – zdaniem Mieczysława Łobockiego – pełni główną rolę w procesie kształcenia. Decyduje on o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej, dobiera skuteczne metody, formy, środki oddziaływań pedagogicznych. W katalogu wymogów skuteczności wszelkich strategii oddziaływania pedagogicznego na pierwszym miejscu wymienia się postawę nauczyciela. To znaczy całokształt względnie trwałych przekonań o dziecku, możliwości do jego oceniania, emocjonalnego reagowania względem niego oraz stosunkowo trwałych dyspozycji do zachowania się wobec wychowanka<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990, s. 33.



Różne są poglądy dotyczące genezy i źródła cech osobowych „idealnego” nauczyciela. Jedni autorzy katalogują te cechy jako wynik badań empirycznych, inni wskazują na cechy aktualnie obowiązujące, jeszcze inni wywodzą je z określonego systemu filozoficzno-normatywnego lub konstruują model cech pozytywnych i/lub negatywnych na podstawie psychospołecznego systemu albo ze względu na obecną lub przyszłą funkcję oświaty i szkoły.

W celu zbadania opinii nauczycielek nauczania początkowego na temat sposobu pracy nauczyciela wczesnej edukacji z dzieckiem ryzyka dysleksji zaproponowano 16 stwierdzeń dotyczących różnych postaw nauczyciela wobec dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Respondenci mieli ustosunkować się do nich na czteropunktowej skali: od „zdecydowanie zgadzam się” do „zdecydowanie nie zgadzam się”. Szczegółowe dane dotyczące wyobrażeń respondentów wobec pracy nauczyciela wczesnej edukacji z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Postawy nauczycielek wczesnej edukacji wobec dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – rozkład procentowy (N=98)

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Nauczyciel stara się zrozumieć swego ucznia, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia	75,51	24,49	–	–
Problem dysleksji nie istnieje są tylko leniwi uczniowie	–	–	8,16	91,84
Nauczyciel wie najlepiej, co jest dla dziecka dobre, a co złe	4,08	59,18	28,57	8,16
Dziecko powinno postępować zgodnie z wymaganiami nauczyciela	14,29	83,67	2,04	–
Nauczyciel upomina ucznia, kiedy on robi coś nie tak, jak on mu każe	14,29	28,57	4,08	4,08
Rodzice są odpowiedzialni za problemy edukacyjne swoich dzieci	14,29	42,86	34,69	8,16
Głównym zadaniem nauczyciela jest nauczać	20,41	53,06	16,33	10,20
Praca z dzieckiem z dysleksją wymaga od nauczyciela dużo wysiłku i pracy	71,43	26,53	–	–
Zbyt liczne grupy uniemożliwiają nauczycielowi indywidualną pracę z dzieckiem	73,47	18,37	2,04	4,08

Nauczyciel kontroluje dziecko, mówi jak powinno postępować	40,81	46,94	4,08	8,16
Nauczyciel jest zaangażowany w problemy swoich wychowanków	69,39	26,53	–	2,04
Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie do działania	91,84	6,16	–	
Nauczyciela i dzieci łączy wzajemny szacunek i zrozumienie	75,51	20,40	–	2,04
Trudności, jakie napotyka dziecko ustępują wraz z wiekiem	4,08	14,29	22,44	36,73
Nauczyciel powinien ograniczyć uczniowi zajęcia pozalekcyjne, aby miał więcej czasu na naukę	7,41	3,71	48,15	37,03
Nauczyciel nagradza ucznia za efekty, a nie za wysiłek i pracę	25,93	11,12	44,45	11,12

**Źródło:** opracowanie własne

Jak wynika z zamieszczonych danych, aż 76% badanych zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, iż nauczyciel stara się zrozumieć swego ucznia, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia. Równocześnie ponad 63% ankietowanych uważa, że nauczyciel wie najlepiej, co jest dla dziecka dobre, a co złe. Ponadto można odnieść wrażenie, iż nauczyciele doskonale zdają sobie sprawę z tego, jak powinna wyglądać praca z uczniem ze specyficznymi potrzebami. Znają takie pojęcia, jak indywidualizacja, dostosowanie wymagań, specyficzne potrzeby, ale w moim przeświadczeniu wielu nauczycieli nie jest przekonanych, co do zasadności respektowania tych zasad. Wielu nauczycieli także odczuwa pewien dysonans pomiędzy tym, czego się od niego oczekuje, a tym, jak powinna wyglądać zindywidualizowana praca z uczniem.

Szczegółowa analiza wykazała, iż dla badanych głównym zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest nauczać, odpowiedziało tak 74% respondentek, oraz zachęcać do działania – wskazało tak aż 98% badanych. Prawie 87% ankietowanych uważa, że zadaniem nauczyciela jest kontrolować dziecko i mówić mu, jak powinno postępować. Znamienne, że niektórzy nauczyciele w dalszym ciągu mają problemy z adekwatnym diagnozowaniem trudności uczniów oraz właściwym interpretowaniem zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej<sup>13</sup>. Z jednej strony znane są przypadki nauczycieli, którzy uczniów z opiniami stwierdzającymi dysleksję rozwojową całkowicie zwalniają z jakiegokolwiek wysiłku, z drugiej zaś strony odnotowano nieliczną grupę wychowawców, którzy całkowicie bagatelizują problem. Uważają oni, iż większość

<sup>13</sup> Szczegółowo na ten temat pisałam artykule pt. *Formy pomocy dzieciom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła” 3/2008, s. 40–45.

opinii psychologiczno-pedagogicznych jest wystawiana „na wyrost”, a problemy uczniów wynikają jedynie z ich lenistwa.

O ile trudności szkolne uczniów mogą być uwarunkowane wieloma czynnikami, w tym: środowiskowymi, biopsychologicznymi czy pedagogicznymi, o tyle w przypadku dysleksji wyklucza się zaniedbania środowiskowe i pedagogiczne. Tymczasem w grupie badanych nauczycieli aż 57% uważa, że rodzice są odpowiedzialni za problemy edukacyjne swoich dzieci. W związku z tym można przypuszczać, że nauczyciele, którzy podzielają ten pogląd, będą łączyć niepowodzenia szkolne z niewystarczającym zaangażowaniem rodziców w proces edukacyjny ich dzieci.

Współcześnie wiele miejsca poświęca się roli nauczyciela i szkoły we wspieraniu procesu rozwojowego ucznia. Zakłada się przy tym, że istotą procesu wychowania i kształcenia jest wszechstronny rozwój dziecka, na miarę jego możliwości. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie zaangażowany w problemy wychowanków, będzie dbał o prawidłowe relacje interpersonalne oraz będzie dostrzegać wysiłek, jaki wkłada dziecko w pokonywanie trudności. Tymczasem, jak wykazały badania, co trzeci ankietowany jest zdania, że nauczyciel nagradza ucznia za efekty, a nie za wysiłek i pracę. Fundamentalnymi przeszkodami uniemożliwiającymi nauczycielom realizację zasady indywidualizacji w pracy z uczniem są zdaniem badanych zbyt liczne grupy, odpowiedziało tak prawie 92% badanych.

Badania przeprowadzone przez E. Jędrzejowską potwierdzają moje spostrzeżenia. 85% badanych nauczycieli przyznaje, że dostosowuje wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb uczniów dysfunkcyjnych. Jednak już tylko 20% ankietowanych nauczycieli potrafiło poprawnie odpowiedzieć, co to oznacza. Dla większości nauczycieli „dostosowanie” jest równoznaczne z obniżeniem wymagań<sup>14</sup>. Tymczasem dostosowanie oddziaływań do poziomu rozwojowego ucznia, zdaniem Włodarskiego, prawie nigdy nie jest możliwe bez uwzględnienia jego cech indywidualnych. Rozwój bowiem nie przebiega u wszystkich osób jednakowo szybko, ponadto rzadko kiedy przebiega we wszystkich strefach równomiernie. Stąd nie wszyscy uczniowie będący w jednym wieku reprezentują ten sam poziom rozwoju psychicznego (umysłowego), emocjonalnego czy społecznego. W przypadku podobnych wskaźników ogólnych różnią się niekiedy, tak znacznie, że oddziaływanie nieuwzględniające istniejących różnic jest skazane na niepowodzenie<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> E. Jędrzejowska, *Teoretyczne założenia pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych a praktyka szkolna*, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Katowice 2007, s. 141.

<sup>15</sup> Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1992, s. 434.

## Podsumowanie i wnioski

Szczegółowa analiza zebranych danych upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

1. Jednym z fundamentalnych czynników oddziałujących na modelowanie się postaw wobec dziecka z dysleksją rozwojową jest poziom wiedzy nauczycieli na temat dysleksji, jej symptomów i przyczyn oraz potrzeb i możliwości pomocy uczniom. Im większy jest poziom wiedzy nauczycieli w tym zakresie, tym bardziej kompetentna, fachowa, specjalistyczna i adekwatna pomoc uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.
2. Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, że nauczyciele nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Jak wynika z dostępnych danych, znaczna część nauczycieli uczestniczyła w kursach czy szkoleniach podejmujących tę problematykę, a mimo to praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się dla wielu wychowawców jest nadal wielką niewiadomą. Aż 47% badanych nauczycielek deklaruje, iż nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem z dysleksją rozwojową.
3. Badane nauczycielki lokują symptomy dysleksji rozwojowej w zakresie takich kluczowych obszarów, jak: czytanie, pisanie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje słuchowo-językowe i wzrokowe, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni. Znamienne jest, że ankietowani nie uwzględnili symptomów ryzyka dysleksji w zakresie dużej i małej motoryki oraz lateralizacji!
4. Zasadne wydaje się postulowanie podniesienia poziomu wiedzy nauczycieli na temat symptomów ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej oraz umiejętności właściwego postępowania, tak aby wszystkie oddziaływania pedagogiczne uwzględniały poziom rozwojowy dziecka oraz jego realne możliwości.
5. Dla wielu badanych nauczycielek uczeń, który przejawia trudności w opanowaniu elementarnych umiejętności szkolnych, jest po prostu słabym uczniem we wszystkim.
6. Uczniowie z dysleksją rozwojową, ze względu na specyficzne zdolności oraz specyficzne trudności w uczeniu się, wykazują odmienne od swych rówieśników potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Zaspokojenie tych potrzeb leży zarówno w kompetencjach naturalnego środowiska wychowawczego, jak i środowiska intencjonalnego, jakim jest szkoła.
7. Proponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany w zakresie kształcenia uczniów ze specyficznymi trudnościami doty-

kają kluczowych obszarów pracy pedagogiczno-psychologicznej, to jest profilaktyki, diagnozy oraz terapii. Niemniej jednak wyniki przeprowadzonych badań raz jeszcze dowiodły, iż badane nauczycielki nie są wyposażone w specjalistyczną wiedzę i umiejętności z zakresu pracy pedagogiczno-psychologicznej. W związku z tym badane odczuwają pewien dyskomfort, szczególnie jeśli chodzi o diagnozowanie, monitorowanie i organizowanie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## SUMMARY

Monika Jurewicz, in his article starts from the thesis that one of the fundamental factors influencing the shaping of attitudes towards children with developmental dyslexia is the level of knowledge of teachers about dyslexia, its symptoms and causes and the needs and possibilities of aid to students. The greater the level of knowledge of teachers in this field the more competent, professional, specialized and relevant to help students with specific learning difficulties.

Based on our research showed that teachers do not have adequate knowledge about the specific difficulties in reading and writing. According to the available data a significant of the teachers participated in training courses or taking this issue, yet they work with students with specific learning difficulties for many educators is still a great unknown . As many as 47 percent teachers surveyed declared that he is not prepared to work with children with developmental dyslexia.

Significant is the author's opinion that the surveyed teachers locate the symptoms of developmental dyslexia in such key areas as: reading, writing, visual-motorcoordination, auditory-language features and visual orientation in space and body schema. It is significant that the respondents are not taken into account the risk of symptoms of dyslexia in the large and small motor skills and laterality!



---

# Wczesna edukacja z perspektywy wybranych doświadczeń i badań studenckich

---

**Ewa Arciszewska**

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego  
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

Wiele w ostatnich latach powiedziano o edukacji najmłodszych, szczególnie w kontekście tego, jak powinna wyglądać i czy przekształca się ona w związku z nowymi oczekiwaniami. Dotyczą one zarówno zmiany podejścia do dziecka, jak i instytucjonalnych warunków wychowania i kształcenia. Wymogi formalno-organizacyjne można zadekretować przepisami prawa i je wyegzekwować. Natomiast zmiany nauczycielskiej postawy i zachowań nie da się w żaden sposób zewnętrznym zarządzić. Wymaga ona przede wszystkim zrozumienia, na czym polega istota rzeczy, czym różni się osobista praktyka zawodowa od tej postulowanej. A to z kolei nie jest możliwe bez krytycznego przyglądania się różnym aspektom rzeczywistości edukacyjnej własnej i innych.

Prezentowanie tu interpretacje wyrosły z przyglądania się kształceniu akademickiemu<sup>1</sup>. Zaistniały przy tej okazji sytuacje, które skierowały moją uwagę w inną stronę, tj. na to, w jaki sposób studentki<sup>2</sup> postrzegają przedszkole i edukację początkową. Jaki obraz wyłania się ze studenckich relacji i sądów oraz czy kontrastuje on z obrazem wynikającym z badań naukowych. Interesujące było również, co powoduje nadawanie przez studentki określonego znaczenia obserwowanej rzeczywistości edukacyjnej. I tak od 2008 roku w sześciu grupach studenckich o specjal-

---

<sup>1</sup> Chodziło o określenie trudności pojawiających się w związku z projektowaniem oraz realizacją przez studentki pedagogicznych badań własnych, które w Szkole Wyższej im. B. Jańskiego studenci prowadzą w ramach różnych przedmiotów (np. edukacja przez projekty, metody badań i seminarium dyplomowe).

<sup>2</sup> Z racji specjalności były to – poza dwoma wyjątkami, które w tych badaniach nie są uwzględnione – kobiety.

ności pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem przedszkolnym<sup>3</sup> skoncentrowałam się na odnotowywaniu i analizie tych zdarzeń, relacji z badań oraz opinii, które uznałam za specyficzne dla postrzegania wczesnej edukacji. Dane pochodzą z obserwacji zdarzeń krytycznych oraz jakościowej analizy tekstów studenckich, a także z wywiadów indywidualnych i grupowych dyskusji, prowokowanych wcześniej zarejestrowanymi obserwacjami<sup>4</sup>.

## Relacje i interpretacje – edukacja wczesnoszkolna

**Sekwencja zdarzeń 1.** W związku ze swymi zamierzeniami badawczymi studentka<sup>5</sup> udała się do warszawskiej szkoły. W klasie tej zajęcia prowadzą dwie nauczycielki. Pierwsza, będąca dyrektorem szkoły, realizuje wyłącznie zakres treści określony dla edukacji matematycznej. Druga pozostałe zajęcia. Fakt ten nie zdziwił studentek, mimo że od początku reformy I etap edukacyjny z założenia realizowany jest przez jedną osobę. Oceniły sytuację jako naturalną, choć zwracały uwagę, iż ze względu na dobro dziecka klasa powinna być powierzona jednej nauczycielce. Były też przekonane, że decyzje należą do dyrektora szkoły – władzy oświatowej, jak się wyraziły, który może zrobić, jak uzna za stosowne. To pokazują wiarę w moc sprawczą zarządzających oraz chyba jednak nieznaną prawo-administracyjnych podstaw funkcjonowania edukacji. Przepisy poprzedzające najnowsze regulacje dopuszczały taką możliwość<sup>6</sup>. Obecnie, poza edukacją muzyczną, plastyczną, wychowaniem fizycznym, zajęciami komputerowymi i językiem obcym oraz elementami edukacji zdrowotnej, inne wyodrębnianie przedmiotów nie jest uprawnione<sup>7</sup>. Trzeba przyznać, że wymogi te pozostają w sprzeczności z sytuacją kadrową szkół. Na ogół dyrektor ma niższą godzin dydaktycznych, więc wypracowuje ich w klasie niewiele. Jeśli jest nauczycielem nauczania początkowego, będzie to istotnie mniej godzin niż przewiduje plan nauczania. Konsekwencją tej sytuacji jest konieczność realizacji

---

<sup>3</sup> Były to grupy seminaryjne (6 i 7 semestr) i grupy realizujące projekty działań lub badawcze (5 semestr) – 108 studentów, w tym 41 studiów stacjonarnych.

<sup>4</sup> Dane pochodzą od 37 osób, których postrzeżenie wczesnej edukacji uznałam za istotne, oraz 18 uczestniczących w 2 wywiadach grupowych (st. dzienne 10 osób, zaoczne 8). Dyskusje prowokowane były, m.in. prezentowanymi niżej opisami zajęć w szkole i przedszkolu.

<sup>5</sup> Ze względów etycznych podaję tylko te dane o miejscach i osobach, które są tu konieczne.

<sup>6</sup> Por. zapis „Zajęcia edukacyjne prowadzi nauczyciel (nauczyciele)...” w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2002, Nr 51, poz. 458 z późn. zm.).

<sup>7</sup> Por. Zalecane warunki i sposób realizacji (pkt 6) w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).



zająć przez jeszcze jedną osobę. Jak widać, uwarunkowania instytucjonalne, a nie dobro dziecka, wyznaczają ramy organizacyjne jego funkcjonowania w szkole.

**Sekwencja zdarzeń 2.** Studentka prosi o pilne spotkanie. „Stało się coś strasznego – wyjaśnia – dzieci otrzymały jedno niepoprawne zadanie do rozwiązywania. Zdaniem nauczycielki moja praca jest z tego powodu jedną wielką kompromitacją”. Okazuje się, że przygotowując zadania testu matematycznego dla trzecioklasistów<sup>8</sup>, studentka pomyłkowo wpisała zamiast 9 cyfrę 6, więc rozwiązanie ( $63/6=10,5$ ) wymagało ponadprogramowych umiejętności. Uczniowie w większości poradzili sobie, stosując własne prowadzące do rozwiązania strategie, albo poprawiając we właściwy sposób zauważony błąd (przeprowadzając cyfrę 6 na 9). Studentka była zachwycona, że zadanie dostarczyło cennych informacji o sposobach matematycznego myślenia badanych dziewięciolatków. Nauczycielka natomiast skupiła się na tym, czy test jest poprawny, czy też nie. Zignorowała okazję do rozpoznania oraz analizy strategii uczniów, gdy nie mają oni możliwości mechanicznego powielania znanego toku postępowania. Jednocześnie znacznie więcej uwagi oraz aktywności poświęciła samej studentce, którą oceniała z pozycji nadzorującej „władzy”.

Zaprezentowany przykład dobrze wpisuje się w obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej prezentowany przez badaczy, tj. obraz osoby myślącej schematycznie. Jak konkluduje Iwona Czaja-Chudyba, ta grupa nauczycielek „jawi się jako społeczność preferująca wysoce sformalizowane procedury nauczania oraz jako osoby niesamodzielne i nieaktywne intelektualnie”<sup>9</sup>. Ponadto autorka wskazuje ich niski poziom myślenia pytajnego oraz trudności w stawianiu pytań. I nie chodzi tu jedynie o pytania kierowane do uczniów, ale także o problematyzowanie otaczającej rzeczywistości. Jak podkreśla I. Czaja-Chudyba, „nawet te nauczycielki, które potrafią zwerbalizować pytania dotyczące praktyki pedagogicznej, nie podejmują aktywności, aby cokolwiek zbadać w tym zakresie samodzielnie”<sup>10</sup>. Zastanawiając się, co mogło spowodować brak zaciekawienia nauczycielki myśleniem dzieci, warto przywołać analizy Doroty Klus-Stańskiej i Marzenny Nowickiej<sup>11</sup>. Autorki podkreślają, że w szkole dominuje „orientacja na wynik”<sup>12</sup>, a nie na aktywność intelektualną

<sup>8</sup> Test pochodził z: M. Dąbrowski, M. Żyto, *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*, CKE, Warszawa 2007.

<sup>9</sup> I. Czaja-Chudyba, *Jak i o co pyta nauczyciel? – determinanty ciekawości poznawczej i postawy badawczej w edukacji*, [w:] A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, T. 3, Wyd. WSB, Poznań 2009, s. 196.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 195.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 105–180.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 110.

dziecka. Konsekwencją takiego rozumienia celów kształcenia jest dążenie do zaznajomienia uczniów z technikami obliczeniowymi i ich ćwiczenie – „utrwalenie w typowych sytuacjach”<sup>13</sup>. Być może dlatego samodzielne dochodzenie dziecka do rozwiązania zadania, szczególnie w sytuacjach nietypowych, pozostaje poza zainteresowaniem nauczycielek. W ich bowiem przekonaniu nie prowadzi do ww. celu, którym jest wyuczenie kolejnych czynności i uzyskanie wyniku.

**Relacje z przebiegu zajęć.** Studentka przedstawia szczegółowe obserwacje z tygodniowego przebiegu 15 jednostek zajęciowych w klasie III szkoły podstawowej. Każda stanowi odrębny przedmiot (np. matematyka, język polski) i określona jest jako „lekcja” oraz trwa 45 minut. Prawie każda ma też podobny tok. Rozpoczyna się przepytywaniem z materiału, który był realizowany poprzednio, bez względu na związek z bieżącą tematyką. Następnie nauczycielka czyta tekst lub podaje nowe treści. Końcowa część jest pracą z podręcznikiem.

**Relacja 1.** (fragment). *Temat „Woda w naszym życiu” zaczyna się przepytywaniem z czytania wierszy „Tańce polskie”, o których była mowa poprzedniego dnia [...] Dalej nauczycielka czyta nowy wiersz „Odkręcam kran”, opowiada o wartości wody i obiegu wody w przyrodzie. Dzieci oglądają ilustrację z przetwarzaniem wody w gospodarstwie domowym i rozmawiają o tym, w jakich sytuacjach woda jest potrzebna w domu. Potem indywidualnie wykonują zadanie w ćwiczeniach polegające na porządkowaniu zdań.*

**Relacja 2.** (fragment). *Uczniowie mają możliwość wyboru jednego wiersza i przeczytania na ocenę. Marysia [...] otrzymała piątkę. Robert jest smutny. Wybiera najtrudniejszy wiersz i ma duże problemy, żeby go przeczytać. Nauczycielka nie stawia oceny i mówi: „Czytaj więcej i wtedy będzie dobrze”.*

Zwraca tu uwagę niezgodnie z wymogami, podejście do nauczania i oceniania. We wszystkich 15. sytuacjach występuje ocenianie z zastosowaniem systemu cyfrowego. Poza stopniami szkolnymi informacje zwrotne ograniczają się do stwierdzeń **dobrze/źle**, choć są też zachęty do podejmowania wysiłku. Ponadto w całym tygodniu edukacja przyrodnicza pojawia się wyłącznie w formie werbalnej i „papierowej”<sup>14</sup>.

Studentka obserwująca zajęcia nie zwróciła uwagi na wskazane wcześniej kwestie, poddałam je więc pod dyskusję. Co do sposobu oceniania, studentki jednogłośnie podkreślały, że uprawniona jest wyłącznie

---

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> Jak w relacji 1.

ocena opisowa, co regulują odpowiednie przepisy<sup>15</sup>. Jednocześnie krytykowały obowiązujący system. Tłumaczyły, że stopień szkolny motywuje i więcej mówi uczniowi i jego rodzicom. Jak wynika z badań prezentowanych przez Małgorzatę Żytko, podejście to jest spójne z dominującym wśród nauczycieli podglądem, że „ocena opisowa nie mobilizuje dzieci do wysiłku edukacyjnego”<sup>16</sup>. Nauczyciele podkreślają „konieczność powrotu do cyfrowej formy oceniania uczniów”<sup>17</sup>. Traktują ocenianie opisowe jako „obce” i w dodatku kłopotliwe zadanie. Realizują je, gdy ze względów formalnych nie ma już innego wyjścia. Na co dzień posługują się łatwiejszym i bardziej w ich przekonaniu czytelnym dla dzieci oraz rodziców stopniem szkolnym<sup>18</sup> lub umownym znakiem. Ten odbiór oceniania opisowego jako czegoś zewnętrznego, jest w pełni zrozumiały. Aby z zaangażowaniem podejmować jakieś działanie, a szczególnie wymagające dodatkowego przygotowania i wysiłku, trzeba widzieć w tym sens, też dla siebie. Prawdopodobnie brak jeszcze rozumienia, że nie chodzi tu o samą formę oceny, ale w ogóle o zmianę podejścia dydaktyczno-wychowawczego do kształcenia i poznawania uczniów. Wynika to z pewnej inercji funkcjonowania nauczyciela w obowiązującym przez wiele lat paradygmacie dydaktyczno-wychowawczym, w którym procesy edukacyjne rozumiane były zerojedynkowo i dominowało podejście nastawione na mierzalne efekty procesu uczenia się i ich porównywalność. Jak pisze Anna Sajdak, w modelu tym „nie ma miejsca na indywidualizowanie drogi rozwojowej ucznia. [...] Przedmiotem oceny staje się to co dzieci potrafią reprodukować z przedstawionej im wcześniej zewnętrznej rzeczywistości”<sup>19</sup>. Ponieważ ocenia się osiągnięcia w stosunku do ściśle określonego, pożądanego społecznie standardu, to ich rangowanie w formie stopni szkolnych wystarcza do stwierdzenia, na ile standard ten jest spełniany.

Poprosiłam też studentki o ogólną ocenę zajęć i przeanalizowanie, na ile rozwijają one zdolności poznawcze uczniów. Uznały, że wszystkie są bardzo typowe i nieciekawe („wydają mi się nudne i mało atrakcyjne, stresujące i nie wyróżniają się”). Jedynym rozwiązaniem dydaktycznym określonym jako dość interesujące było odtworzenie muzyki Chopina

---

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2007, Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

<sup>16</sup> M. Żytko, *Ocenianie opisowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 730.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> M. Ganczarek, *Nowa koncepcja oceny ucznia w szkole*, [w:] Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, T. 2, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 258.

<sup>19</sup> A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wyd. WAM, Kraków 2008, s. 67.

podczas czytania przez nauczycielkę wiersza *Żelazowa Wola* (dzieci jednocześnie śledziły jego treść w podręczniku). Podałam co prawda w wątpliwość, czy jednocześnie słuchanie czytania, muzyki i ciche czytanie sprzyja poznawaniu. Argumentowały, że mogło to być korzystne, ponieważ „w klasie III dzieci już dobrze radzą sobie z czytaniem oraz to mogło być dobre dla dziecka, gdyż wpływało na wiele zmysłów”.

Bardzo krytycznie ocenione zostały zajęcia dotyczące obiegu wody w przyrodzie i jej znaczenia („zapoznanie dzieci z tematyką wody za pomocą wiersza?”). Niestety nie jest to przykład jednostkowy. Choć zgadzamy się co do tego, że najbardziej „zajmująca i potencjalnie korzystna edukacja przyrodnicza i naukowa wywodzi się z naturalnej dziecięcej ciekawości”<sup>20</sup> – to uczniowie w naszych szkołach raczej tej ciekawości nie zaspokoją, bo nie badają świata, nie eksperymentują i nie mają wielu okazji zdziwić się różnymi zjawiskami<sup>21</sup>. Aktywność dzieci – podobnie jak w zaprezentowanych przykładach – polega głównie na słuchaniu, czytaniu tekstów, rozwiązywaniu zadań wg ściśle określonego wzoru. Potwierdzają to wykorzystywane przez nauczycieli podręczniki i zeszyty ćwiczeń. Z rzadka pojawiają się w nich zadania lub polecenia wymagające działania na obiektach przyrody (np. eksperymentowania), czy obserwacji. Jest to sytuacja ze wszech miar niekorzystna. „Przyswojenie pojęcia czy opanowanie zasady – jak podkreślają Mick Dunne i Stanisław Dylak – powinno być efektem praktycznej działalności uczniów, uruchamianej poprzez zadania”<sup>22</sup>. Zwracają uwagę, że w kształceniu przyrodniczym na poziomie elementarnym ważne jest:

- rozwiązywanie problemów (rekonstruowanie struktur o niepełnych danych, które wymaga wykorzystania uprzedniej wiedzy: pojęć i zasad)<sup>23</sup>;
- opanowanie umiejętności percepcyjno-motorycznych (dokonywanie pomiarów, wykonywanie rysunków, map, posługiwanie się prostą aparaturą, itp.);
- „posługiwanie się różnymi formami ekspresji jako środkiem kształtowania umiejętności formułowania i prezentacji własnych myśli, wrażeń i przeżyć”<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> G. Hardy, *Co to znaczy być nauczycielem przyrodznawstwa*, [w:] S. Dylak (red.), *Przyroda. Badania. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997, s. 34.

<sup>21</sup> E. Arciszewska, *Pedagogiczne mechanizmy ograniczania predyspozycji poznawczych dziecka*, [w:] J. Łaszczuk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, Wyd. Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 14.

<sup>22</sup> M. Dunne, S. Dylak, *Planowanie zajęć z edukacji przyrodniczej*, [w:] S. Dylak (red.), *Przyroda. Badania. Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych*, CODN, Warszawa 1997, s. 16.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

Dopełnię ten obraz przykładem badań sondażowych na temat roli zabawy badawczej w kształtowaniu pojęć przyrodniczych w przedszkolu i klasie I szkoły podstawowej. Były one prowadzone na terenie jednej z dzielnic Warszawy wśród 70 nauczycielek wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego w 2009 roku. Powodem, dla którego podjęto temat, było przekonanie, że edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej jest zaniedbywana, a zajęcia z tego zakresu nie są realizowane w sposób aktywizujący myślenie naukowe dzieci. Przyczyną może być zdominowanie kształcenia w klasie I ćwiczeniem czytania i pisania oraz niedocenywanie znaczenia zabawowej aktywności dzieci w klasach I–III.

W mojej ocenie wynika to z niedostatku wiedzy i umiejętności. Badane przez studentkę nauczycielki co prawda uważają, że zabawa badawcza (eksperymentowanie) wpływa korzystnie na rozwój poznawczy dziecka, ale jako formę wykorzystywaną w pracy dydaktycznej w klasie I wymieniło ją tylko 14% z nich. Nie dziwi więc, że prawie połowa (46%) miała wątpliwości, czy dzieci poprzez zabawy badawcze poszerzyły swoją wiedzę o otaczającym je świecie. Przy czym aż 80% nauczycielek wskazywało, że nie posiada odpowiedniego przygotowania zawodowego do prowadzenia aktywności badawczej z dziećmi. Tyle samo uznało, że główną przeszkodę stanowią nieodpowiednie warunki organizacyjne szkoły. Wskazuje to na brak orientacji, na czym ma polegać działalność badawcza dziecka. Przecież większość sytuacji aktywizujących myślenie najmłodszych na temat otaczającej rzeczywistości nie wymaga skomplikowanych technicznie warunków (obserwowanie roślin, przedmiotów w różnych warunkach, itp.).

Jednocześnie ponad 90% respondentek skarżyło się, że nie otrzymuje w tym zakresie żadnego wsparcia merytorycznego. Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy nie można obciążyć samych nauczycielek. Wydaje się bowiem, że ani one, ani ich środowisko doradcze nie posiadają odpowiednich kompetencji z powodów bardziej ogólnych. Są to zaszczości naszego funkcjonowania w modelu transmisyjnym, w którym wiedza o świecie była traktowana i podawana jako gotowa oraz zamknięta. Z tego modelu wyrosło niezasadne przekonanie, że można i trzeba nauczyć dziecko poprzez odpowiedni przekaz, a jego wiedza intuicyjna jest czymś do wykorzenia, a nie do użycia w procesie kształcenia. Jak już przekonywałam, wciąż niestety traktuje się umysł jak statyczny bank porcji informacji, do których można dołożyć (usunąć) następne dane –

---

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 17.

jak w puzzlach – i nie zmieni to jakościowo danych uprzednich<sup>25</sup>. Stąd myślenie nauczycielskie przywoływane też przez D. Klus-Stańską: „jak uczniowi dobrze wytłumaczę, to on [...] posiędzie wiedzę”<sup>26</sup>. Jest to jedna z głównych barier ograniczania aktywności badawczej w szkole. W tym podejściu bowiem samodzielne odkrywanie i związane z nim błędne rozumowanie w toku dochodzenia do kompetencji może być przez nauczyciela uważane za stratę czasu, a w niektórych przypadkach wręcz za niekorzystne zakłócenie procesu dydaktycznego.

W tym kontekście warto przywołać również niektóre wnioski z badań studentki, która na przełomie 2008–2009 r. śladem Renaty Reclik<sup>27</sup> analizowała zadania domowe uczniów pod kątem spełniania przez nie postulatów podmiotowości. Dokonała przeglądu oferty wydawniczej przeznaczonej do klasy II szkoły podstawowej (22 podręczników, zeszytów ćwiczeń i kart pracy) i przykładów zadanych dzieciom prac domowych (99 zadań z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej oraz przyrodniczej). Niestety wyniki tych badań nie napawają optymizmem. Główny źródłem prac domowych jest oferta, w której zestawy zadań i poleceń, rzadko:

- umożliwiają nauczycielowi dopasowanie ich do potrzeb, zainteresowań i możliwości dziecka;
- pozwalają dziecku na wybór, planowanie i współtworzenie zadań domowych;
- pobudzają aktywność twórczą.

Jednocześnie nauczyciele traktują prace domowe instrumentalnie, tj. jako narzędzie służące przede wszystkim zapamiętywaniu i utrwaleniu treści oraz wyćwiczeniu umiejętności wynikających z programu kształcenia. Nawet gdy proponują dzieciom wykonanie zadania wg własnego pomysłu (typowe jest np. ułożenie kilku zdań z podanymi wyrazami), to brakuje takich, które rozwijałyby samodzielne myślenie i działanie w różnych sytuacjach. Najczęściej dzieci wykonują w zeszytach przedmiotowych prace pisemne (układanie zdań, wypełnianie luk, przepisywanie tekstu, itp.). Pojawiło się zaledwie kilka przykładów, które sprzyjały twórczej aktywności uczniów oraz samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy. Sporadycznie wystąpiły zadania artystyczne lub techniczne, albo polegające na wyszukiwaniu informacji w różnych źródłach. Wśród

---

<sup>25</sup> E. Arciszewska, *Wiedza potoczna w procesie konstruowania znaczeń*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – Tradycje – Wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec 2008, s. 80.

<sup>26</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznawczych dzieci*, [w:] K. Lubo-mirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, CODN, Warszawa 2005, s. 29.

<sup>27</sup> R. Reclik, *Uczniowskie zadania domowe w kontekście podmiotowości*, [w:] P. Waško, M. Wroń-ska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 r. Stan. Perspektywy. Zagrożenia*, T. 1, Wyd. Elipsa, Warszawa–Poznań 2005, s. 97–103.

wszystkich analizowanych zadań pojawiły się tylko pojedyncze polecenia dokonania obserwacji i wcale nie wystąpiło zachęcenie do eksperymentowania. Wyniki tych badań potwierdzają, że edukacja przyrodnicza jest „papierowa”. To „gadanie” o rzeczywistości, a nie jej badanie<sup>28</sup>.

## Relacje i interpretacje – wychowanie przedszkolne

**Eksperymentowanie.** Szczęśliwie nieco bardziej optymistycznie można ocenić ten obszar edukacyjny w placówkach przedszkolnych. Z opisywanych już wcześniej badań wynika, iż co prawda niewiele ponad 17% nauczycielek przedszkoli często wykorzystuje zabawę badawczą i eksperymentuje z dziećmi, ale jednocześnie większość z nich (74%) deklaruje stosowanie innych, ważnych dla poznawania świata przyrody form zabawowych. Nie mają ponadto wątpliwości co do tego, że poprzez zabawy badawcze przedszkolaki poszerzyły swoją wiedzę. Takie przekonanie miało 86% nauczycielek. Podkreślały (77%), że w edukacji przyrodniczej aktywność badawcza i dziecięce eksperymentowanie zajmuje bardzo ważne miejsce (w przypadku nauczycielek klasy I było to 37%), a tylko kilka (6%) stwierdziło, że aktywność ta jest mało istotna lub nieistotna (nauczycielki klasy I – 17%). I wreszcie, więcej nauczycielek przedszkoli (89%) niż klasy I (63%) zaobserwowało, że eksperyment przyrodniczy zwiększył zainteresowanie dzieci jakimś problemem czy zjawiskiem przyrodniczym. Przy czym aż 74% nauczycielek wskazywało, że nie posiada odpowiedniego przygotowania do organizowania aktywności badawczej dzieci. Ponad połowa (54%) uznała, iż placówki nie są do tego odpowiednio przygotowane. Odczucie braku wsparcia merytorycznego ma aż 74% badanych nauczycielek przedszkoli.

Problem niewystarczającego przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji dotyczy wielu obszarów i nasila się, mimo że jest to chyba grupa bardziej aktywna samokształceniowo niż inne. Szczególnie paląca jest potrzeba uaktualnienia bądź uzupełnienia wiedzy psychologicznej nauczycieli i jej aplikacja na poziom praktycznego działania. Dla prowadzenia kształcenia, jak podkreśla Ewa Szadzińska<sup>29</sup>, będzie to przede wszystkim wiedza o aktywności poznawczej i psychologicznych prawidłowościach uczenia się. „Nauczyciel – pisze autorka – musi posiadać duży zasób wiedzy (teoretycznej), by ustalić działanie, które jest etapem rozwiązania problemu”<sup>30</sup>. Można te wnioski

---

<sup>28</sup> E. Arciszewska, *Badanie czy gadanie*, „Edukacja i Dialog” Nr 3 (116)/2000.

<sup>29</sup> E. Szadzińska, *Zróżnicowanie wiedzy o procesie kształcenia jako podstawy działań nauczyciela klas I-III i wychowawcy przedszkola*, [w:] E. I. Laska (red.), *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wyd. Uniw. Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 169.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

i postulaty odnieść także do sfery wychowawczej. O tym, że w wielu przypadkach nauczyciele nie posiadają żadnej wiedzy, m.in. o źródłach trudności w zachowaniu dziecka, pisze Anna Bajorek w kontekście badań własnych dotyczących ich roli we wspomaganiu dziecka w wieku przedszkolnym<sup>31</sup>.

**Trudne zachowania trzylatków.** Zanalizujemy z tej perspektywy przykłady trzech z dziesięciu obserwacji odnotowanych przez studentkę. W ciągu sześciu miesięcy 2009 r. starała się obserwować w swoim przedszkolu dzieci trzyletnie i ich wychowawczynie w sytuacjach, które uznała za trudne wychowawczo. Istotną część jej analiz stanowiły też wypowiedzi nauczycielek na temat przyczyn agresywnych zachowań dzieci.

**Sytuacja 1.** *Dziewczynka (2,5 roku) rzuca maskotką, wkłada do buzi, bije ją. Nauczycielka mówi: „Proszę, nie rób tego, nie wolno rzucać zabawkami. Jak nie posłuchasz, zabiorę ci ją”. Dziewczynka nie reaguje. Nauczycielka: „Nie posłuchałaś (zabiera zabawkę) – oddam później”. Dziewczynka krzyczy, gryzie siebie, tupie, bije inne dziecko. Nauczycielka sadza ją na „karnym krzeselku”, mówiąc: „Porozmawiam z tobą, gdy się uspokoisz i zastanowisz nad swoim zachowaniem”. Dziewczynka przez około 80 minut powtarza imię maskotki „Panterka”, tupie, krzyczy. Nauczycielka ignoruje to zachowanie. Wreszcie zadaje pytanie, „Dlaczego rzucaś zabawką?”, dziewczynka milczy, a następnie obiecuje: „Więcej nie będę”.*

**Sytuacja 2.** *Pora leżakowania. Chłopiec (3 lata i 2 miesiące) rzuca poduszką, koldrą i chowa się pod leżak. Nauczycielka: „Zbierz rzeczy i połóż się na leżak. Chcesz spać?” Chłopiec: „Chcę spać” – powtarza kilkakrotnie i zbiera rzeczy. Po kilku minutach sytuacja się powtarza. Nauczycielka sadza dziecko na „karnym krzeselku” przy stoliku. Dziecko uderza w stół i krzesła, pluje, huśta się na krzeselku i ucieka z miejsca około 20 razy. Nauczycielka za każde przewinienie przedłuża karę. Trwa to około dwóch godzin. Pod koniec tej sytuacji nauczycielka pyta: „Dlaczego tak się zachowujesz?” Dziecko milczy.*

**Sytuacja 3.** *Sprzątanie zabawek. Dziewczynka (2 lata i 9 miesięcy) ugryzła chłopca w ucho, po czym zaczęła krzyczeć i płakać. Za karę została posadzona na „karnym krzeselku” na 5 minut. Siedząc, powtarzała: „To jego wina, to jego wina”. Kara została przedłużona do 20 minut, tj. do momentu, gdy dziewczynka przyznała się, że to ona ugryzła chłopca. Na pytanie nauczycielki: „Dlaczego to zrobiłaś?”, dziecko wyjaśniło,*

---

<sup>31</sup> A. Bajorek, *Rola nauczyciela we wspomaganiu rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] E. I. Laska (red.), *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 65.



że chciało samo odsunąć szufladę i schować na miejsce zabawkę, ale chłopczyk ją wyprzedził.

Pierwsza, robocza wersja wszystkich dziesięciu relacji nie zawierała żadnych szczegółowych opisów dotyczących tego, na czym polegało ukaranie dziecka i jak długo kara obowiązywała. Występowały wyłącznie sformułowania: „nauczycielka dała karę”, „otrzymał karę”. Studentka była zaskoczona moim dociekaniem w tej sprawie – postępowanie wychowawcze nauczycielek wydawało się jej oczywiste. Jednocześnie nie zauważyła, że w wyniku skomasowania tych 10. zdarzeń krytycznych powstał obraz przedszkola bezradnego wobec agresywności dzieci i szkodliwego wychowawczo. Zastanawia brak zastosowania jakichkolwiek innych poza „karnym krzeselkiem” sposobów regulacji zachowania dzieci. Kara ta była przedłużana w nieskończoność, mimo że wiadomo, iż karanie jest jednym z najmniej skutecznych sposobów modyfikowania zachowania. Co istotne, nie wystąpiło tak potrzebne nagradzanie. Dowodzi to niestety, że nauczycielki albo nie posiadają, albo nie potrafią zastosować w praktyce wiedzy o metodach wychowania, do których należy m.in. nagradzanie i karanie. Wywiady potwierdziły również, że stan ich wiedzy na temat przyczyn agresji u dzieci trzyletnich jest ograniczony. Jako źródło wszystkich zachowań tego typu podawały środowisko rodzinne (powielanie wzorców, przyzwolenie na agresję). Nie brały pod uwagę uwarunkowań psychologicznych wynikających z kształtowania się osobowości dziecka w okresie, który charakteryzuje negatywizm, upór, krnąbrność i samowola<sup>32</sup>. Z wywiadu z tymi nauczycielkami, ale także z moich rozmów ze studentką wynika również niedostatek wiedzy o formach agresji, co być może spowodowało nieadekwatne do sytuacji reakcje na zachowania dzieci. Każdą agresję dziecka nauczycielki i studentka intuicyjne klasyfikowały jako wroga<sup>33</sup>. Badanym studentkom nic nie było wiadomo o agresji instrumentalnej<sup>34</sup>, mimo że częściej niż wroga pojawia się ona u dzieci trzyletnich<sup>35</sup>.

Podaję opisane przykłady pod dyskusję w dwóch grupach studentek. Wśród możliwych przyczyn agresji dzieci wymieniały one, podobnie jak nauczycielki, przede wszystkim sytuację w rodzinie. Poza tym skupiały się wyłącznie na bezpośrednich przyczynach nieakceptowanego

---

<sup>32</sup> L. S. Wygotski, *Kryzys trzeciego roku życia*, [w:] A. Brzezińska, M. Marchow (red.), *Lew S. Wygotski. Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 131–140.

<sup>33</sup> Agresja poprzedzona uczuciem złości, która ma na celu zranienie lub zadanie bólu.

<sup>34</sup> Agresja służąca innemu celowi niż zranienie lub zadanie bólu, np. zastraszenie.

<sup>35</sup> M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, T. 2, PWN, Warszawa 2008, s. 107.

zachowania dzieci. Wskazywały „przykre doświadczenia dziecka” z danego dnia, „potrzebę wyładowywania agresji i złości”, niewiedzę dzieci: „prawdopodobnie nie wiedziały, jak mogą odreagować swoje zachowanie”, to że reakcje dzieci były kontrreakcjami na agresję rówieśników.

Studentki zostały też poproszone o skomentowanie reakcji nauczycielek. Krytycznie oceniły fakt, że w każdym przypadku dzieci sadzane były na „karnym krzeselku”, oraz zwróciły uwagę, że kary były zbyt długie. Nie umiały natomiast uzasadnić, dlaczego to zachowanie nie było właściwe. Argument, że „nauczycielki nie starały się zrozumieć dziecka”, nie uwzględnia odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego powinny je rozumieć. Jednocześnie pojawiały się pozytywne oceny z sensownym uzasadnieniem: „nauczycielka postąpiła słusznie, ponieważ najpierw ostrzegła dziecko przed konsekwencjami, a gdy ono nie posłuchało dała karę”. Były one pojedyncze i nie spotkały się z aprobatą pozostałych studentek uczestniczących w dyskusji. Zewnętrzny ogląd tych sytuacji pozwolił badanym na spostrzeżenie, że „coś jest nie tak”. Uświadomiono sobie, że proces wychowawczy w przedszkolu był nieprawidłowy i powinien przebiegać zupełnie inaczej. Wobec widocznych trudności w zwerbalizowaniu sądów trudno określić jednak, czy trafne oceny sytuacji wychowawczych wynikały z wiedzy, czy też raczej z intuicji.

**Swoboda w aktywności plastycznej przedszkolaków.** Wobec problemów wychowawczych, z którymi stykają się nauczycielki przedszkoli, zagadnienia dotyczące organizacji zajęć plastycznych mogą wydawać nie tylko śmiesznie proste, ale też mało istotne. Chyba tak jednak nie jest, skoro w najnowszej podstawie programowej wskazano aż trzy obszary wychowania przez sztukę w przedszkolu: „dziecko widzem i aktorem”, „muzyka, śpiew, pląsy i taniec,” oraz „różne formy plastyczne”<sup>36</sup>. „Chodzi o to – uzasadnia Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, koordynator tego projektu<sup>37</sup> – aby autorzy programów autorskich nie pominęli żadnej z tych ważnych dziedzin wychowania przez sztukę”<sup>38</sup> w okresie szczególnym dla kształtowania wrażliwości estetycznej dzieci. Dalej wyjaśnia przede wszystkim, dlaczego w podstawie programowej podkreśla się potrzebę wprowadzania dzieci w wartości estetyczne malarstwa, rzeźby i architektury, w tym architektury wnętrz, co – jak pamiętamy – było chętnie komentowane przez opinię publiczną. „Na kształtowanie potrzeb estetycznych dzieci – czytamy w komentarzu – wielki wpływ ma otocze-

---

<sup>36</sup> Por. załącznik nr 1 do rozporządzenia z 2008 r. w sprawie podstawy programowej.... (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

<sup>37</sup> Z ramienia MEN.

<sup>38</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, T. 1, MEN, Warszawa 2009, s. 31.

nie, z jakim się stykają. Niestety, wiele dzieci wychowuje się w otoczeniu brzydkich blokowisk i zniszczonej zieleni, widzi pomazane sprayem ściany domów, itp. Dlatego [...] trzeba dążyć chociażby do zrównoważenia tych niedobrych wzorców”<sup>39</sup>. Uwagę zwraca koncentrowanie się w wychowaniu przez sztukę na kształtowaniu preferencji i doznawaniu przyjemności przebywania w pięknym otoczeniu, a także wprowadzanie ładu wszędzie tam, gdzie dziecko się znajduje<sup>40</sup>. Pozostaje mieć nadzieję, że nauczycielki przedszkoli nie potraktują zapisów nowej podstawy programowej zbyt instrumentalnie i będą próbowały „umożliwiać dzieciom ekspresję spostrzeżeń, przeżyć, uczuć w różnych formach działalności, z zastosowaniem werbalnych i niewerbalnych środków wyrazu [oraz – przyp. aut.] wspierać będą ich działania twórcze w różnych dziedzinach aktywności”<sup>41</sup>. Choć ze spostrzeżeń badanych można wnioskować, że i dotąd nie były to dla nauczycielek łatwe do zrozumienia, a w konsekwencji do wykonania zadania. Obserwacja przebiegu procesu edukacyjnego pozwoliła studentkom wysnuć wniosek, że jest on zdominowany, nie tylko zresztą w zakresie edukacji plastycznej, przez instrumentalizm metodyczny i mechanizację czynności dziecka<sup>42</sup>. Powszechne jest np. wypełnianie przez dzieci rozmaitych konturów kredkami, farbami, krepiną, czy innym materiałem, mimo że trudno to uznać za bardziej kształcące i rozwijające niż swobodne (tj. bez narzucania i sugerowania formy oraz obrazu) wypowiedzanie się dziecka w różnych technikach plastycznych<sup>43</sup>. Przywołam tu badania sondażowe prowadzone przez z jedną ze studentek na terenie warszawskiej dzielnicy Białołęka w 2009 r., w których uczestniczyło 50 nauczycielek przedszkoli publicznych (68% wszystkich zatrudnionych w tych przedszkolach). Celem było m.in. rozpoznanie, jakie postawy wynikają z nauczycielskich deklaracji i opinii dotyczących aktywności plastycznej dzieci w przedszkolu. Przede wszystkim nauczycielki deklarowały, że korzystają w swej pracy z gotowych materiałów dydaktycznych (60%), i oceniły je jako sprzyjające aktywności własnej i swobodzie twórczej dzieci. Jednocześnie aż 84% dostarcza konkretne wzory (np. szablony, rysunki do kolorowania, wycinania, sklejanie, karty graficzne) do odtwarzania oraz narzuca tematykę. Nauczycielki wyjaśniały, że dzieci wolą wykonywać prace o precyzyjne

---

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Takie zadania przypisywała nauczycielowi poprzednia podstawa programowa (Dz.U. z 2002 r. Nr 51 poz. 458, z późn.zm.).

<sup>42</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna...*, *ibidem*, s. 32.

<sup>43</sup> E. Ćwieluch, *Twórczość plastyczna jako czynnik wszechstronnego rozwoju dziecka 6-letniego*, [w:] Z. Ratajtek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, T.2, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 143.

określonym temacie oraz według wzoru, ponieważ: „czasami nie mają pomysłu, nie wiedzą, co mają zrobić, narysować, nie mają dostatecznej wiedzy o danej technice plastycznej, bądź mają zaburzoną samoocenę, są ograniczone w jakichś ramach i czują się wtedy bezpiecznie, poruszają się w określonym terytorium”. Wypowiedzi te dobrze wpisują się we wnioski z badań Józefy Bałachowicz, z których wynika, że dla nauczycielek dzieci to „istoty pasywne, potrzebujące *parasola ochronnego* przed zmierzaniem się z trudną, zagrażającą rzeczywistością”<sup>44</sup>. Aż 96% badanych stwierdziło, iż dzieci same chętnie podejmują inicjatywę, gdy nie są to zajęcia zorganizowane dla całej grupy. Nauczycielki wyjaśniały, że: „dzieci lubią wykorzystywać materiały pozostałe po zajęciach i dowolnie je wykorzystują – naklejają, łączą z plasteliną, układają wzory, itp., gdy mają dostęp do bogato wyposażonego kącika plastycznego, lubią tworzyć w małych zespołach”. Trudno jest wobec tego zrozumieć, co właściwie przeszkadza w wykorzystaniu inicjatywy dzieci w programowych zajęciach przedszkolnych. Być może, podobnie jak na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, problem jest szerszej natury. Nauczyciel jest zniewolony m.in. instrumentalizmem metodycznym, mechanizacją czynności oraz orientacją poprawnościową i rywalizacyjnym indywidualizmem, o których jako zasadniczych barierach zmiany edukacyjnej pisze Dorota Klus-Stańska<sup>45</sup>. Instrumentalizm metodyczny, w jej ujęciu, to mechaniczne poddawanie się wytycznym, wskazówkom oraz wzorcom metodycznym, pochodzącym z różnych źródeł uznawanych przez nauczycieli za prawomocne. Skutkiem tego dziecko jest postacią drugoplanową. „Zdalne sterowanie uczniem i nauczycielem – podkreśla D. Klus-Stańska i nie sposób z nią się nie zgodzić – uczyniło jakakolwiek myśl twórczą zbędną, a nawet zakłócającą. Zniewolony nauczyciel zniewala ucznia, bo jest przekonany, że ci mądrzejsi od niego dobrze to zaprojektowali”<sup>46</sup>. Orientacja poprawnościowa, tj. koncentracja wyłącznie na tym, aby dziecko wykonało coś lub wiedziało właściwie (zgodnie z zakładanym zoperacjonalizowanym celem poprawnie pisze, rysuje, odpowiada), faktycznie wyłącza edukacyjne walory samego procesu doświadczenia, konstruowania wiedzy, czy tworzenia dzieła, w tym artystycznego. Instrumentalizmowi metodycznemu nauczycieli towarzyszy niestety mechanizacja czynności dziecka polegająca na nieustannym trenowaniu określonych umiejętności. W przypadku edukacji plastycznej w przedszkolu trening

---

<sup>44</sup> J. Bałachowicz, *Teorie indywidualne nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2008, s. 150.

<sup>45</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna...*, *op. cit.*, s. 32 i 34.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 32.

ten dotyczy np. sprawnego rysowania, kolorowania w ramach konturów, bez przekraczania linii brzegowej. W szkole odpowiednio do obszaru edukacyjnego, mechanizacja obejmuje czytanie, pisanie, rozwiązywanie zadań i inne umiejętności określone programem nauczania. Zachowania te D. Klus-Stańska określa „treniowaniem bezmyślności”<sup>47</sup>. Jako mniej istotną barierę zmiany autorka wymienia rywalizacyjny indywidualizm, który sprowadza się do ilościowego określania różnic postępów (osiągnięć) dzieci i ich porównywania za pomocą bardziej lub mniej umownej skali. Warto się do tej kwestii odnieść ze względu na przywołane wcześniej sytuacje oceniania i wskazane ograniczenia swobody twórczej przedszkolaków. Porównywanie dzieci pod względem posiadanej wiedzy, umiejętności i uzdolnień, w tym plastycznych, to chyba najbardziej utrwalona i dlatego niemożliwa do wykorzenia codzienność naszej edukacji („sukces dziecka jest obliczaną miarą nagromadzonych wiadomości, a zachętą do aktywności jest obwarowywanie lokatą rankingową: „najładniej napisał, najładniejszy rysunek, najszybciej posprzątane”<sup>48</sup>). Być może dlatego tak trudno nauczycielom zaakceptować i przestawić się na nowy system oceniania, który wyklucza zobiektywizowaną i rywalizacyjną porównywalność uczniów między sobą. W to miejsce wprowadza obowiązek dostrzeżenia i zakomunikowania we właściwej formie zmian w konkretnym dziecku. Wymaga to przede wszystkim umiejętności profesjonalnego poznawania każdego z osobna w toku procesu edukacyjnego. Nie chodzi bowiem o określenie mierzalnych i porównywalnych osiągnięć etapowych, ale o to, w jaki sposób dziecko dochodzi do wiedzy oraz umiejętności.

## Refleksja nad interpretacjami

Obraz wczesnej edukacji wyłaniający się doświadczeń studentek, ich zachowań oraz werbalizowanych w formie pisemnej i ustnej interpretacji, okazuje się zbieżny z obrazem wynikającym z badań pedagogicznych prowadzonych w ostatnich latach. Są one obszernie prezentowane w literaturze przedmiotu, a niektóre z nich przywołałam, analizując poszczególne relacje i nadawane im sensy. W zasadzie – poza sposobami rozwiązywania (a raczej nierozwiązywania) problemów wychowawczych z maluchami – nic w tej edukacji nie zaskakuje, bez względu na perspektywę, z której dokonywana jest interpretacja. Co dziwniejsze, studentki zapytane – już po zogniskowanej na konkretnych kwestiach dyskusji – czy jest coś, co je w toku obserwacji pracy nauczycielek zachwyciło,

---

<sup>47</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 43.

zdenerwowało, pozytywnie lub negatywnie zaskoczyło, poza pojedynczymi wypowiedziami stwierdzały, że: „wszystko jest dokładnie tak, jak sobie wyobrażałam, jak się spodziewałam”.

Kilkoma sytuacjami byłam zaskoczona. Spodziewałam się skrajnych sądów o różnych aspektach wczesnej edukacji, od miażdżącej krytyki po zachwyty – tego nie było. Studentki wypowiadały się ogólnikowo i powierzchownie. Świadczy to być może o bezrefleksyjności i ją chyba niestety zapowiada na przyszłość. Albo też problem polega na tym, że zasób doświadczeń i wiedzy studentek nie jest jeszcze bogaty, a zdziwienie – jak pisał Jerome S. Bruner – „faworyzuje umysły dobrze przygotowane”<sup>49</sup>. Jak obecnie postuluje autor: „myślenie o myśleniu powinno stać się zasadniczym składnikiem każdej wspomagającej praktyki edukacyjnej”<sup>50</sup>. Chodzi o aktywne eksplorowanie i analizowanie rzeczywistości i siebie samego. Do tego potrzebne są co najmniej kompetencje poznawcze i ciekawość świata.

Jak to już wyraziłam, analizując sytuacje wychowawcze w przedszkolu, zaskakujące, że nauczycielki, a także studentki, które są już po kursie psychologii i pedagogiki, nie potrafią wykorzystać wiedzy, albo jej nie posiadają. Jest to szczególnie niezrozumiałe, że dotyczy źródeł i form agresji. Problematyka ta jest stale obecna w rzeczywistości społecznej. Wydaje się, że m.in. z tych względów wprowadzono do podstawy programowej wymóg opracowania przez każdą szkołę/placówkę dostosowanego do potrzeb rozwojowych dzieci i danego środowiska programu profilaktyki<sup>51</sup>. Abstrahując od przepisów, tematyka związana z przyczynami agresji dzieci w różnym wieku i sposobami jej zapobiegania pojawia się w mediach, placówkach oświatowych (np. doskonalenia nauczycieli) i z pewnością w systemie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Z przekazem można by nawet powiedzieć, że tematyka agresji jest „trendy”. Dlatego tym bardziej dziwi niedostatek lub nieumiejętność zastosowania elementarnej wiedzy akurat z tego zakresu. Czy nauczycielki i studentki lepiej radzą sobie w innych mniej medialnych obszarach? Wątpliwości te każą nie tylko głębiej zastanowić się nad zakresem i sposobami kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli, jak to czyni Józef Półturzycki<sup>52</sup> i inni, ale też próbować na bieżąco je modyfikować.

Przedstawiłam niektóre i bardzo różne zakresowo relacje z obserwacji i badań związanych z edukacją przedszkolaków i najmłodszych uczniów, a właściwie to, w jaki sposób studentki pedagogiki odbierają tę

---

<sup>49</sup> J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978, s. 662.

<sup>50</sup> J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 37.

<sup>51</sup> Por. rozporządzenia w sprawie podstawy programowej z ostatnich lat.

<sup>52</sup> J. Półturzycki, *Standardy kształcenia a kompetencje nauczycieli*, [w:] K. Żegnałek, *ibidem*.

rzeczywistość. To fragmentaryczny i subiektywny obraz widziany oczami osób bardziej niż inne obeznanych i zainteresowanych zachodzącymi w przedszkolu i szkole procesami. Ponadto edukacja ta obserwowana była i oceniana przez pryzmat moich osobistych doświadczeń i sądów.

W moim przekonaniu nie sposób rzeczywistości wychowawczej obiektywnie obserwować i analizować z zewnątrz, gdyż świat ten nie istnieje poza nami. Siłą rzeczy zarówno badacze, studenci, jak i nauczyciele przedstawiają go nie takim, jaki on faktycznie jest, ale takim, jakie mu nadają znaczenia<sup>53</sup>. Nie tylko są one generowane w określonym społeczno-kulturowym kontekście, ale ten kontekst systematycznie zmieniają. Wpływa to z kolei na modyfikowanie nadanych już sensów i wytworzenie nowych. Oznacza to m.in., że również przywołane egemplifikacje praktyki i myślenia pedagogicznego stanowią inny jakościowo kontekst dla konstruowania (rekonstruowania) wiedzy o wczesnej edukacji oraz kształceniu nauczycieli.

## SUMMARY

This article is a report of individuating qualitative research on perception of early education by 55 senior students of the full-time and part-time BA programme of studies preparing for teaching kindergarten and early education. Quoted and interpreted are only some of the very diverse examples of events, descriptions of student observations and research conducted in the years 2008–2010 in Warsaw and its surroundings. They indicate that education on this level is a highly formalized process and focused on observable behavior of the child, leading to a measureable result. Additionally, both the teachers and the students participating in the study have shown a significant lack of psychopedagogical knowledge and low reflexivity. Unfortunately, these conclusions are consistent with the critical assessments formulated by the scientific community on the basis of research and analysis undertaken due to reforms of the education system in recent years.

---

<sup>53</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s. 317, za: A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, Evanston, III.





---

# Model spędzania czasu wolnego współczesnej rodziny a kształtowanie zachowań zdrowotnych dziecka – zarys problematyki

---

**Magdalena Boczkowska**

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej  
w Lublinie

Czas wolny współczesnej polskiej rodziny zdominowany został przez powszechną mediatyzację oraz konsumpcjonizm. Podejmując próbę oceny dotychczasowych badań na temat form i sposobów spędzania wolnego czasu, zauważa się, iż nie dopowiedziały one na wiele pytań związanych z wypoczynkiem rodzinnym w aspekcie zagrożeń, jakie stwarza nieracjonalne jego wykorzystanie. Rodzina, jako pierwsze i najbliższe dziecku środowisko wychowawcze, jest ważnym stymulatorem jego wszechstronnego rozwoju i kształtowania postaw w przyszłym życiu<sup>1</sup>. Wywiera również wpływ na przyszłe zachowania zdrowotne, których wzór dziecko nabędzie w procesie socjalizacji i wychowania. Specyfika wypoczynku rodzinnego polega na tym, że dotyczy najbliższych sobie emocjonalnie osób, ma charakter naturalny, nieformalny, realizuje się przez codzienne obcowanie ze sobą, spotkania, trwający dialog, interakcje między członkami rodziny<sup>2</sup>.

## Rodzinny model spędzania czasu wolnego – próba typologii

Jan Danecki twierdzi, iż o czasie wolnym mówi się wówczas, gdy przeznaczamy go na „regenerację zużywanych na pracę sił, poszerzanie wiedzy ogólnej i zawodowej, życie rodzinne, wychowywanie dzieci, osobiste zainteresowania, potrzeby kulturalne, udział w życiu publicznym”<sup>3</sup>. Zagadnienie sposobów rodzinnej aktywności wolnoczasowej

---

<sup>1</sup> J. Izdebska, *Wypoczynek współczesnej polskiej rodziny – istota, cechy charakterystyczne, próba typologii*, [w:] *Czas wolny w różnych jego aspektach*, J. Kędzior i M. Wawrzak-Chodaczek (red.), Wrocław 2000, s. 24.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 25–26.

<sup>3</sup> J. Danecki, *Czas wolny – mity i potrzeby*, Warszawa 2004, s. 68.

wydaje się istotne w aspekcie wielu funkcji i form życia rodzinnego. Ujmując rodzinę jako grupę społeczną, pierwszą i naturalną dla procesu socjalizacji dziecka, należy stwierdzić, iż zachodzą w niej relacje o względnie trwałym charakterze, które charakteryzują się spontanicznością, a oparte są na wzajemnej trosce i pomocy<sup>4</sup>. „Rodzina jest dla dziecka środowiskiem, w którym odbywa się proces wychowania naturalnego w odróżnieniu od środowisk charakteryzujących się instytucjonalnymi oddziaływaniami: szkoły, placówek wychowania pozaszkolnego. Dziecko, uczestnicząc w codziennych, naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny, przyswaja elementarną wiedzę o świecie, wartościach, normach moralno-społecznych, kulturze domu rodzinnego, poznaje sposoby zaspokajania wielu potrzeb, rozwijania własnych zainteresowań. [...] Rodzinę należy postrzegać również jako środowisko kulturowe, które wywiera wpływ na dziecko poprzez określone dobra i wartości materialne i niematerialne, udostępniane, przekazywane mu przez rodziców lub innych członków rodziny”<sup>5</sup> – należy więc zwrócić uwagę na fakt, iż dziecko przyswaja, a następnie powiela wzorce zachowań i sposoby postępowania od podstawowej grupy odniesienia, jaką jest rodzina.

Jadwiga Izdebska prowadziła badania nad rodzinnymi sposobami spędzania wolnego czasu. Z badań tych można wyłonić kilka cech, charakterystycznych dla aktywności w wolnym czasie współczesnej polskiej rodziny:

- familiocentryzm – spędzanie czasu wolnego przede wszystkim w gronie rodzinnym, zamykanie się na świat zewnętrzny, swoisty egoizm grupowy, kultura udomowiona;
- mediatyzacja wypoczynku rodzinnego – telewizja i inne media zdominowały inne sposoby spędzania czasu wolnego, wypoczynek bierny, nieselektywny i bezrefleksyjny odbiór treści przekazów medialnych;
- uczestnictwo w kulturze masowej i wzór ludyczno-towarzyski;
- minimalizacja zajęć o charakterze kreatywnym, monotonia, jednolitość treści i form wykorzystanie czasu wolnego przez członków rodziny, ograniczanie czytania książek, chodzenia do teatru, kina, opery, itd.;
- eskapistyczny charakter wypoczynku rodzinnego;
- katartyczny aspekt wykorzystanie czasu wolnego;
- zanikanie barier między pokoleniami;

---

<sup>4</sup> J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000, s. 12.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 15–16.

- dominacja kultury prefiguratywnej (dzieci uczą starszych);
- zanikanie tradycyjnych, rodzinnych form;
- wypoczynek rodzinny stwarza możliwość wychowawczego oddziaływania;
- stwarza zagrożenie dla rozwoju osobowości dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania rodziny;
- znamiona osamotnienia dzieci w czasie wolnym.

Zdaniem J. Izdebskiej obraz wypoczynku rodzinnego współczesnej polskiej rodziny można uznać za niepokojący. Obecność i dominacja mediów audiowizualnych porównaniu z innymi sposobami wykorzystania czasu wolnego jest zbyt duża w życiu rodziny<sup>6</sup>.

Postęp techniki, a przede wszystkim powszechna mediatyzacja sprawiły, że czas wolny rodziny zdominowany został przez środki masowego przekazu – telewizję, radio i od jakiegoś czasu Internet. W pracy *Czas wolny w różnych jego aspektach* została przedstawiona próba typologii wzorów wypoczynku rodzinnego<sup>7</sup>. Jolanta Kędzior jako kryterium uczestnictwa w kulturze i wyróżniła następujące typy partycypacji kulturalnej rodzin:

#### **Izolowany:**

I wzór – wypoczynek zminimalizowany (ubóstwo rodzajów wspólnych działań, brak kontaktów z jakimikolwiek placówkami kulturalnymi, główny sposób spędzania czasu wolnego to oglądanie telewizji, brak wspólnych wyjazdów poza odwiedzaniem krewnych, łowieniem ryb i wyjazdami utylitarnymi).

#### **Homocentryczny:**

II wzór – ograniczona, zrutynizowana konsumpcja (nikła obecność w mezostrukturach społecznych, spotkania towarzyskie zgodne z kalendarzem świąt i uroczystości, wypoczynek połączony z pożytecznością: szydełkowanie, robienie na drutach, praca w ogrodzie, brak uczestnictwa w kulturze).

III wzór – rozszerzona konsumpcja afiliacyjno-receptywna (większa częstotliwość uczestnictwa w różnych formach wypoczynku, układ interpersonalny, sygnalizacja potrzeby rozrywki i odpoczynku).

#### **Dośrodkowy:**

IV wzór – wypoczynek podatny na oferty (dominacja uczestnictwa w kulturze masowej i popularnej: kina, teatru, muzea, zoospołeczno-kulturalna interakcja rodzina – środowisko).

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 28–29.

<sup>7</sup> *Czas wolny w różnych jego aspektach*, J. Kędzior i M. Wawrzak-Chodaczek (red.), Wrocław 2000.

V wzór – wypoczynek nacechowany świadomymi wyborami (aktywność nastawiona na odbiór i poszukiwanie możliwości zagospodarowania czasu wolnego na kreację, ekspresję, hobby, rekreację ruchową, spotkania z ludźmi).

VI wzór – wypoczynek w formach elitarnych (selekcjonowanie wspólnych zajęć wypoczynkowych z eksponowaniem działań o pogłębionych walorach intelektualnych, estetycznych, rekreacyjnych i zdrowotnych)<sup>8</sup>.

Istnieje wiele czynników warunkujących opiekę rodzicielską nad czasem wolnym uczniów w średnim wieku szkolnym. Małgorzata Biedroń dzieli je na dwie kategorie:

- obiektywne warunki sprawowania opieki rodzicielskiej takie jak: warunki bytowe, mieszkaniowe, dostępność placówek oraz urządzeń, które umożliwiłyby wartościowe zagospodarowanie czasu wolnego;
- czynniki środowiska rodzinnego, czyli struktura rodziny, wykształcenie rodziców, ich obciążenie obowiązkami, pomoc innych osób w wypełnianiu przez rodziców zadań opiekuńczych, struktura zagospodarowania czasu wolnego rodziców z uwzględnieniem czynności wykonywanych z dzieckiem<sup>9</sup>.

Niewątpliwie warunki materialne rodzin w dużej mierze decydują o sposobach spędzania wolnego czasu w rodzinie, gdyż wiele miejsc i form rekreacji wiąże się z odpłatnością, która przekracza finansowe możliwości rodziny. Choć badania wskazują, iż sytuacja materialna polskich rodzin jest coraz lepsza, to według badań CBOS (raport z kwietnia 2009 roku) nadal aż 14% respondentów zadeklarowało, iż ich rodzinie wiedzie się źle lub bardzo źle (3%). Prawie połowa Polaków uważa, że żyje na przeciętnym poziomie, a wynik ten wskazuje, że odsetek osób zadowolonych z poziomu życia swoich rodzin jest trzykrotnie wyższy niż odsetek osób niezadowolonych<sup>10</sup>.

Z tych rozważań na temat preferowanych form i sposobów wykorzystania wolnego czasu przez współczesne rodziny wynika, że obecnie kształtuje się model spędzania tego czasu skierowany głównie na:

- zajęcia o charakterze sedenteryjnym;
- konsumpcjonizm objawiający się aktywnością w centrach handlowo-rozrywkowych.

---

<sup>8</sup> J. Kędzior, *Wzory wypoczynku rodzinnego na przykładzie mieszkańców Wrocławia*, [w:] *Czas wolny w różnych jego aspektach*, J. Kędzior i M. Wawrzak (red.), Wrocław 2000, s. 54–62.

<sup>9</sup> M. Biedroń, *Czynniki warunkujące opiekę rodzicielską nad czasem wolnym uczniów w średnim wieku szkolnym*, [w:] *Czas wolny...*, s. 87.

<sup>10</sup> *Materialny wymiar życia rodzin*, komunikat z badań CBOS, kwiecień 2009, s. 2.

## Zajęcia sedenteryjne w czasie wolnym współczesnej polskiej rodziny

Zajęcia o charakterze sedenteryjnym to wszelkie zajęcia wykonywane w pozycji siedzącej, najczęściej przed komputerem lub telewizorem. Dominująca rola mediów w polskich domach wywołuje problemy z komunikacją interpersonalną między członkami rodziny. Nieumiejętna organizacja czasu wolnego, nastawiona przede wszystkim na media, może sprzyjać dezintegracji rodziny. Zwraca się uwagę na nieracjonalne korzystanie w telewizji i Internecie – bierność, nieselektywność treści, bezkrytyczność<sup>11</sup>. W licznych badaniach stwierdzono, iż nadmierne korzystanie z telewizji i komputera prowadzi do licznych zaburzeń rozwoju fizycznego, psychicznego oraz emocjonalnego:

- lekarze zwracają uwagę, że występuje związek między różnymi chorobami występującymi u dzieci a długotrwałym oglądaniem programów telewizyjnych (choroby układu kostnego, nerwowego, alergię, zaburzenia przemiany materii);

- zagrożenia dotyczą również sfery poznawczej dziecka, gdyż nadmiar informacji oraz przekazów reklamowych sprzyja zniekształcaniu rzeczywistości przez dzieci;

- zubaża się słownictwo i wymowa dziecka ze względu na bierny charakter odbioru treści medialnych;

- media wywołują silne uczucia emocjonalne, nierzadko spowodowane programami nasyconymi przemocą, a te działają na dziecko lękoćwórczo i sprzyjają labilności emocjonalnej. Izdebska wskazuje, iż media w dużym stopniu zagrażają funkcjonowaniu rodziny, gdyż powodują dezintegrację życia rodzinnego, nieporozumienia oraz kłótnie, „wyręczają” rodziców w pełnieniu funkcji wychowawczych<sup>12</sup>.

E-maile, komunikatory internetowe (jak na przykład Gadu-Gadu), portale społecznościowe stają się przestrzenią realizacji indywidualnych potrzeb interakcji z innymi ludźmi w świecie, który jest wirtualny. Kontakty te bardzo często nie wychodzą poza ten świat. Młodzież deklaruje, że dużą część wolnego czasu spędza, korzystając z komputera i Internetu, co jest niepokojącym sygnałem. Brak lub niedostatki wspólnego spędzania wolnego czasu w rodzinie spowodowane są często zróżnicowanym czasem pracy rodziców i nauki dzieci, częstym pozostawianiem w pracy w godzinach nadliczbowych, braniem obowiązków służbowych do domu. Zatarła się granica między czasem pracy a czasem wolnym. Kultura konsumpcyjna jest zdominowana przez pośpiech, nie-

---

<sup>11</sup> J. Izdebska, *Dziecko..., op. cit.*, s. 70.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 70–75.

cierpliwość i powszechny „głód czasu”. Skandynawski antropolog Thomas Eriksen interpretuje to zjawisko jako niezamierzony skutek postępu techniki i wszechobecnej informatyzacji, która miała na celu wprowadzenie technik oszczędzających czas, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia jego zasobów<sup>13</sup>. Paradoksalnie pracujemy więcej, aby mieć więcej czasu wolnego<sup>14</sup>. Taki styl życia, przemęczenie i stres powodują często chęć „wyłączenia się” od codzienności przez bierny odbiór treści medialnych.

### **Aktywność rodzin w centrach handlowo-rozrywkowych – przejaw hiperkonsumpcji współczesnych społeczeństw**

Hiperkonsumpcją badacze określają współczesną fazę konsumpcji, czyli nadmierne korzystanie z dóbr i usług: „Stale i na nowo rozbudzone potrzeby kreują popyt na towary, a ten stymuluje wzrost produkcji i wszystko to gwarantuje prosperitę gospodarczą” – przekraczanie norm i standardów spożycia stało się już „cnotą współczesnych społeczeństw konsumpcyjnych”<sup>15</sup>.

Shoppertainment, czyli zakupo-rozrywka od jakiegoś czasu ma miejsce głównie w galeriach handlowych, a przede wszystkim – w mallach, czyli centrach handlowych, w których w jednym miejscu zostały zebrane wszelkiego rodzaju sklepy i różnorodne formy rozrywki; drogerie, multi-kina, restauracje, puby, dyskoteki, ośrodki odnowy biologicznej typu spa, kręgielnie. Do takich miejsc na zakupy coraz częściej wybierają się całe rodziny, traktując taką formę rozrywki jako wypełnienie czasu wolnego. Wszechobecny marketing skierowany do dzieci, czyli osób najmniej odpornych na pokusy, toczy istną bitwę o małego klienta. Dziecko stało się tak istotnym klientem rynku zbytu, że rocznie w Stanach Zjednoczonych przeznaczana się 15 miliardów dolarów na marketing do nich skierowany, a dziecko ogląda blisko 40 tysięcy reklam w ciągu roku. Głównymi motorami napędzającymi te działania są koncerty żyjące z reklam dla dzieci czy producenci programów dziecięcych. Na masową skalę wykorzystywany jest aktualnie „czynnik marudy”, czyli gorące błagania dziecka o kupienie jakiegoś produktu. Także nie bez znaczenia pozostaje fakt, że wózki sklepowe są przystosowane do sadzania dzieci mających już 5–8 miesięcy, co prowadzi do jeszcze bardziej nieskrępowanego konsumowania. Absolutną przeciwniczką emitowania reklam skierowanych do dzieci jest Susan Linn, która metodami socjotechnicznymi, wykorzystu-

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 56.

<sup>14</sup> K. Denek, *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary 2006, s. 131.

<sup>15</sup> G. Cieloch, *Czas wolny – czasem konsumpcji*, Warszawa 1992, s. 27.

jąc zasady etyczne, próbuje ukazać na różnorodnych konferencjach dotyczących tej tematyki, jak marketing skierowany do dzieci wywiera na ich osobowość negatywny wpływ<sup>16</sup>.

## **Aktywność wolnoczasowa współczesnej rodziny w aspekcie kreowania wzoru zachowań zdrowotnych**

Rodzina, obok szkoły i grupy rówieśniczej jest pierwszą i naturalną grupą odniesienia małego dziecka. To w rodzinie kształtuje się najwięcej zachowań związanych ze zdrowiem (*Health behaviour*). B. Woynarowska<sup>17</sup> wyróżnia zachowania:

– sprzyjające zdrowiu (prozdrowotne, pozytywne): odpowiednia aktywność fizyczna, racjonalne żywienie, utrzymywanie higieny osobistej, zachowanie bezpieczeństwa, jak również utrzymywanie właściwych kontaktów międzyludzkich;

– ryzykowne dla zdrowia (antyzdrowotne, negatywne, autodestrukcyjne), do których zaliczamy palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu i narkotyków, brak ruchu, nadmierny stres, a także **n i e d o s t a t e k z a c h o w a ń p r o z d r o w o t n y c h**.

Reasumując, należy stwierdzić, iż model spędzania wolnego czasu w rodzinie w dużej mierze ma cechy zachowań ryzykownych dla zdrowia. Umiejętność dbania o zdrowie nabywa się w dzieciństwie, i to rodzina jest odpowiedzialna za modelowanie wzorców zachowań skierowanych na poprawę stanu zdrowia: „O okresie dzieciństwa i młodości można powiedzieć, że stanowi on zarówno czas kształtowania zachowań pozytywnych, jak i czas, kiedy dochodzi do wielu zachowań ryzykownych dla zdrowia. [...] Jeśli dojdzie do nabycia i utrwalenia zachowań niekorzystnych dla zdrowia oraz zaniedbań w edukacji zdrowotnej, to trudno je będzie skorygować w późniejszym życiu”<sup>18</sup>. Zajęcia o charakterze sedenteryjnym w wolnym czasie ograniczają aktywność ruchową i czas spędzany na świeżym powietrzu: „Niedostatek ruchu – hipodynamia w negatywny sposób odbija się na zdrowiu stanowiąc bezpośrednio lub pośrednio przyczynę wielu przewlekłych schorzeń, co zostało udo-

---

<sup>16</sup> T. Szlendak, K. Pietrowicz, *Kultura konsumpcji jako kultura wyzwolenia? Między krytyką konsumeryzmu a społeczeństwem opartym na modzie*, [w:] „Kultura i Społeczeństwo”, 2005, nr 3.

<sup>17</sup> B. Woynarowska, J. Mazur, *Zachowania zdrowotne i zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce i innych krajach. Tendencje zmian w latach 1990–1998*, Warszawa 2000, s. 27.

<sup>18</sup> T. Wołowski, M. Jankowska, *Wybrane aspekty zachowań zdrowotnych młodzieży gimnazjalnej*, Część II, „Probl. Hig. Epid.” 2007, nr 88 (1), s. 69 [za:] J. Drabik, *Promocja aktywności fizycznej*, Gdańsk 1997.

wodnione w badaniach naukowych<sup>19</sup>. Powodują również ograniczenia we wzajemnych kontaktach między członkami rodziny. Pojawia się zagadnienie poczucia osamotnienia i alienacji w rodzinie, co powoduje jej dezintegrację.

Zagadnienie postępującego konsumpcjonizmu jest problemem nurtującym wielu badaczy. Niepohamowana konsumpcja sprzyja wielu chorobom mającym już miano chorób cywilizacyjnych, jak otyłość, miażdżyca, nadciśnienie. Spędzanie wolnego czasu przez polskie rodziny w centrach handlowych stało się już niejako przymusem wynikającym z funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Są atrakcyjnym miejscem dla całej rodziny także ze względu na funkcje, jakie pełnią, wśród nich wymienić należy funkcje konsumpcyjne, społeczne, organizacji czasu wolnego, integracyjne, towarzyskie, rozrywki, kulturalne i relaksujące<sup>20</sup>. Partycypacja w życiu kulturalnym rodzin jest przez to ograniczona i sprowadza się do wspólnych zakupów i konsumpcji.

## SUMMARY

Leisure contemporary Polish family was dominated by popular media hype and consumerism. In an attempt to evaluate existing research on the forms and methods of leisure, it is noted that there are no answers to many questions related to leisure and family in terms of the risks to its irrational use. The family as a child's first and closest to the environment and education, is an important stimulus for the comprehensive development and shaping attitudes in the next life. Also affect future health behavior, the child will acquire a specimen in the process of socialization and education.

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 70 [za:] B. Maciaszczyk, *Trening zdrowotny jako fundamentalna wartość kultury fizycznej*, [w:] W. Tuszyńska-Bogucka, J. Bogucki, *Styl życia a zdrowie. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2005.

<sup>20</sup> E. Szul, *Spacer w centrach handlowych – przymus czy atrakcja?*, [w:] „Czas ukoj nas?” *Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*, W. Muszyński (red.), Toruń 2008, s. 51–52.



---

# Przemoc w szkole. Identyfikacja przemocy w szkole podstawowej w aglomeracji miejskiej

---

**Karolina Słupek**

Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego  
Wydział Nauk Społecznych w Warszawie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest przemoc w szkole podstawowej w dużej aglomeracji miejskiej. Do badania wybrałam warszawską szkołę podstawową, która realizuje jeden z proponowanych przez system oświaty, programów profilaktycznych przeciwdziałania przemocy. Dodatkowym czynnikiem motywującym do przeprowadzenia badania był fakt, że do tej szkoły uczęszcza mój siedmioletni syn. Chciałam poznać, na ile placówka, która afiszuje się plakatami „Stop przemocy” lub „Szkoła wolna od przemocy”, faktycznie realizuje te hasła. Zależało mi na opiniach uczniów, a nie na wywiadach z gronem pedagogicznym. Artykuł dotyczy wniosków wyciągniętych z analizy otrzymanych wyników z ankiety przeprowadzonej w grudniu 2009 r. na próbie 223 uczniów klas: IV, V i VI.

## Przemoc w szkole – definicje

Temat bezpieczeństwa w szkole pojawia się jako przedmiot refleksji naukowej, zajmuje wiele miejsca na łamach prasy i w programach telewizyjnych. Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dzieciom jest prawnym obowiązkiem nie tylko rodziców, ale też szkoły i nauczycieli. Między innymi ustawa o systemie oświaty mówi, system zapewnia „utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach”<sup>1</sup> oraz „upowszechnianie wśród dzieci

---

<sup>1</sup> Por. art. 1 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572). Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69 ze zm.).

i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowaniu właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych”<sup>2</sup>.

Zapewnienie przez szkołę bezpieczeństwa jest w dzisiejszych czasach bardzo istotne. Rodzice, posyłając dzieci do szkoły, zwykle są przekonani, że są one tam bezpieczne. Tymczasem coraz częściej można usłyszeć o przypadkach pobić, kradzieży, napadów, wymuszeń na terenie szkoły, a także o użycia siły przez ucznia wobec swojego kolegi, lub ucznia wobec nauczyciela.

Przemoc w szkole to nie tylko używanie siły fizycznej wobec innych, ale także: wyśmiewanie, przezywanie, obgadywanie. „O przemocy w szkole mówiono i mówi się tak wiele, że pojęcie to traci obecnie na znaczeniu. [...] Ekscesy, takie jak wymuszanie pieniędzy, niszczenie cudzej własności i obrażenia cielesne są, mimo przesadnie jaskrawych opisów z pewnością nie tylko wymysłem mediów. Nie można również zaprzeczyć wzrastającej brutalności i zubożeniu słownictwa dzieci i dorosłych”<sup>3</sup>.

Jak wyjaśnia się w Profilaktycznym Programie Przeciwdziałania Przemocy „STOP”, „przemoc to sytuacja, w której ktoś starszy, silniejszy lub sprytniejszy (jedna osoba lub grupa osób) bije, popycha, przezywa, wyśmiewa, straszy, izoluje, zabiera pieniądze lub w inny sposób dokucza komuś młodszemu, słabszemu, kto nie potrafi się obronić”<sup>4</sup>. Jak podają autorki, przemoc nie tylko polega na używaniu siły fizycznej (bicie lub popychanie). Niekiedy uczniowie bardziej obawiają się agresji słownej: przezywania, wyśmiewania czy odsunięcia od grupy – izolacji. Takie zachowania wywołują w pokrzywdzonych, uczucie strachu, przerażenia, bezradności, a często złości, powodując tym samym wyzwolenie agresji i stosowanie przemocy wobec innych – słabszych osób<sup>5</sup>.

Podobną definicję podaje Hans Peter Nolting. Czytamy, że „o przemocy mówi się zazwyczaj wtedy, gdy ma się na myśli zwłaszcza fizyczne ataki albo, ogólnie, wyraźne aspołeczne „rażące” formy zachowania. W odniesieniu do szkoły częściej używa się pojęcia przemocy niż pojęcia agresji – chyba właśnie dlatego, że dostrzega się przede wszystkim groźny, ewidentnie aspołeczny charakter tego rodzaju zjawisk”<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Hauk D., *Łagodzenie konfliktów w szkole i pracy z młodzieżą*, Kielce 2006, s. 9.

<sup>4</sup> A. Milczarek, J. Węgrzynowska, Program *Przeciwdziałania Przemocy – STOP*, Stowarzyszenie „Blżej Dziecka”, s. 6.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> H. P. Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, Gdańsk 2004, s. 119–120.

Według Zbigniewa Kwiasowskiego<sup>7</sup>, do najczęściej występującego zagrożenia związanego z brakiem poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkołach zalicza się przemoc szkolną i agresję. Autor, na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań, wylicza: kradzieże, pobicia, wymuszenia, znęcanie się (zwłaszcza uczniów starszych nad młodszymi), szantażowanie, naśmiewanie się oraz odizolowywanie. Dopiero w dalszej kolejności wymieniane są: wypadki urazy, zatrucia lub na przykład stres szkolny związany z programem nauczania. Każdy rodzaj przemocy rani i krzywdzi, a uświadomienie tego faktu uczniom jest bardzo istotne.

### **Profilaktyczny Program Przeciwdziałania Przemocy „STOP” autorstwa Agnieszki Milczarek i Joanny Węgrzynowskiej**

„Program Przeciwdziałania Przemocy – STOP” był odpowiedzią Stowarzyszenia „Bliżej Dziecka” na narastające w Polsce zjawisko agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży. Program skierowany jest do trzech grup odbiorców. Są nimi: uczniowie, nauczyciele i rodzice.

Cel programu określony dla uczniów zakłada:

- obniżenie zachowań antyspołecznych wśród dzieci;
- uczenie dzieci sposobów obrony swojej osoby przed przemocą fizyczną, słowną czy izolowaniem;
- kształtowanie w dzieciach postaw empatii, reagowania na akty przemocy, korzystania z pomocy dorosłych;
- uczenie dzieci zasad pozytywnego kontaktu i budowania relacji koleżeńskich.

Natomiast cel programu określony dla nauczycieli zakłada:

- wzrost wiedzy na temat zjawiska przemocy rówieśniczej;
- nauka systemowego myślenia o profilaktyce przemocy;
- nauka diagnozowania i rozpoznawania przemocy w klasach;
- ćwiczenie umiejętności budowania klasowych i szkolnych programów wychowawczych zmniejszających poziom agresji wśród dzieci;
- przygotowanie nauczycieli do skutecznego reagowania i pomagania dzieciom w sytuacjach przemocy (przeprowadzanie interwencji, rozmawianie ze sprawcami i ofiarami, wzajemna współpraca, współpraca z rodzicami, znajomość przepisów prawnych);
- stworzenie wewnątrzszkolnego systemu interwencji.

W przypadku rodziców cel Programu został określony następująco:

- uwrażliwianie na problem przemocy wśród dzieci;

---

<sup>7</sup> Z. Kwiasowski, *Wybrane aspekty bezpieczeństwa szkolnego, Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, J. Kuźma, J. Marbitzer (red.), Kraków 2005.

- przedstawienie sposobów włączenia się rodziców w program przeciwdziałania przemocy na terenie klasy i szkoły;
- pokazanie roli i znaczenia domu, rodziny w kształtowaniu się wśród dzieci ról: sprawców, ofiar oraz biernych obserwatorów.

W swoim założeniu Program „STOP” składa się z dwóch poziomów profilaktyki. Profilaktyka I stopnia to system wczesnego zapobiegania, wyprzedzający pojawienie lub nasilenie się problemu przemocy. Na tym etapie kładzie się nacisk na edukację rodziców, nauczycieli i uczniów w zakresie zjawiska przemocy i sposobów jej przeciwdziałania. Wskazuje się na potrzebę współpracy szkoły z przedstawicielami środowiska lokalnego oraz prezentuje konkretne procedury.

Profilaktyka II stopnia, określana także jako „system interwencji wewnętrzzszkolnej” mających na celu rozpoznanie osób o najwyższym stopniu zachowań dysfunkcyjnych. Chodzi tutaj zarówno o ofiary jak i sprawców przemocy. Ten etap zakłada udzielanie pomocy obu grupom uczniów w zmianie ich zachowań na konstruktywne oraz wskazywanie sposobów rozwiązywania pojawiających się problemów. System interwencji składa się z wypracowanych i sprawdzonych procedur postępowania i reagowania w sytuacji przemocy.

Cechą charakterystyczną Programu „STOP” jest, na co zwracają uwagę jego autorki, jego systemowy charakter. Nie chodzi tylko o to, że program obejmuje swoim zasięgiem wszystkie grupy biorące udział w życiu szkoły (uczniów, rodziców, nauczycieli, społeczność lokalną). Większość obecnych na rynku programów profilaktycznych ma taki charakter. Program ten pomaga szkole stworzyć wewnętrzny system, który zapobiega agresji i przemocy w sposób długotrwały, a nie tylko doraźny.

Szkoła, uczestnicząc w programie, wypracowuje procedury wychowania i działania, które pozwalają jej samej radzić sobie z tym problemem (bez większej pomocy zewnętrznych specjalistów, organizacji pozarządowych itp.)<sup>8</sup>.

## **Wnioski wysunięte na podstawie badania nad przemocą w szkole podstawowej**

Badanie, które zostało przeprowadzone w grudniu 2009 r. w szkole podstawowej na warszawskim Targówku, pozwoliło zebrać opinie uczniów na temat przemocy w szkole, w której się uczą. W badaniu w sumie wzięło udział 223 uczniów klas IV–VI. W próbie: 109 osób to dziewczęta, 109 to chłopcy (5 osób nie zaznaczyło swojej płci lub odhaczyło obydwie odpowiedzi).

---

<sup>8</sup> [www.przemocwshkole.org.pl/info\\_o\\_prog\\_stop.php](http://www.przemocwshkole.org.pl/info_o_prog_stop.php) (data dostępu: 11.06.2010).

Badanie dostarczyło materiału, który pozwolił sformułować następujące wnioski:

1. Znaczna większość uczniów (99%) dostrzegła w swojej szkole stosowanie przemocy. Uczniowie przyznają, że widzieli w szkole przemoc w postaci: obgadywania, kopania, wyśmiewania, popychania, zamykania w pomieszczeniach a nawet okradania.

2. Ponad połowa uczniów, którzy wzięli udział w badaniu, potwierdza, że była sprawcą przemocy, a 70% uczniów przyznaje, że doświadczyło zachowań agresywnych w szkole.

3. Wśród osób, które przyznały się do stosowania przemocy, większość stanowią chłopcy. Większy odsetek chłopców, blisko 70% przyznaje się do stosowania przemocy fizycznej.

**Tabela 1.** Stosowanie przemocy fizycznej w podziale na płeć, N=119

	Stosowanie przemocy fizycznej w podziale na płeć		
	dziewczyna	chłopak	ogółem
<b>TAK</b>	11	53	64
	<b>26%</b>	<b>69%</b>	54%
<b>NIE</b>	31	24	55
	<b>74%</b>	<b>31%</b>	46%
<b>Ogółem</b>	42	77	119
	100%	100%	100%

**Źródło:** opracowanie własne

4. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, którzy zadeklarowali bycie sprawcą przemocy, stosują przemoc słowną. Wszystkie badane dziewczęta przyznały się do obgadywania, przezywania i wyśmiewania swoich koleżanek.

**Tabela 2.** Stosowanie przemocy słownej w podziale na płeć, N=118

	<b>Stosowanie przemocy słownej w podziale na płeć</b>		
	<b>dziewczyna</b>	<b>chłopak</b>	<b>ogółem</b>
<b>TAK</b>	41	69	110
	<b>100%</b>	<b>90%</b>	93%
<b>NIE</b>	0	8	8
	<b>0%</b>	<b>10%</b>	7%
<b>Ogółem</b>	41	77	118
	100%	100%	100%

**Źródło:** opracowanie własne

5. Uczniowie poszkodowani najczęściej w sytuacji zagrożenia zwracają się do nauczyciela, ale zarazem przyznają, że to kolega lub koleżanka zazwyczaj pomaga im, gdy jest wobec nich stosowana przemoc.

6. Uczniowie klas 4–6 są sprawcami przemocy zarówno grupowej jak i indywidualnej. Przemoc grupowa, w świetle deklaracji odbywa się częściej.

7. Spośród wszystkich uczniów, którzy zadeklarowali bycie sprawcą przemocy blisko dwie trzecie (64%), określiło siebie jednocześnie jako osoby poszkodowane. Dane te potwierdzają znaną tezę, że agresja rodzi agresję.

**Tabela 3.** Sprawstwo przemocy a bycie poszkodowanym, N=221

		<b>Osoba poszkodowana</b>	
		<b>tak</b>	<b>nie</b>
<b>sprawca przemocy</b>	<b>tak</b>	101	18
		64%	29%
	<b>nie</b>	58	44
		36%	71%
<b>Ogółem</b>		159	62
		100%	100%

**Źródło:** opracowanie własne

Podsumowując, pragnę stwierdzić, że polska wielkomiejska wymaga wprowadzenia udoskonaleń w zakresie przeciwdziałania potencjalnej i zwalczania faktycznej agresji i przemocy. Skoro uczniowie uważają, że na korytarzu odbywa się najwięcej aktów przemocy, to miejsce powinno zostać dodatkowo zabezpieczone. Można zainstalować tam kamery, podłączone do dyżurki osoby pełniącej obowiązki ochroniarza. Jeśli ochroniarz zaobserwuje groźną sytuację, może zainterweniować osobiście lub zgłosić to nauczycielom i dyrekcji.

Dobrym wyjściem wydają się regularne dyżury nauczycieli podczas przerw na korytarzu. Obecność nauczyciela na pewno powstrzyma sprawców przed kopaniem lub popychaniem.

Najważniejszym jednak rozwiązaniem jest, według mnie, systematyczne uświadamianie dzieci i młodzieży, od najmłodszych klas, odnośnie do przemocy. Wskazane jest rozmawianie z uczniami podczas godzin wychowawczych na temat agresji, sposobach radzenia sobie z nią, rozwiązaniach, zabezpieczeniach. Ważne, aby uczniowie ufali nauczycielom, mogli zwrócić się do nich po pomoc w każdej sytuacji. Wpisanie uwagi do dzienniczka agresywnemu uczniowi nie jest jedynym wyjściem z sytuacji. Sprawca przemocy powinien mieć świadomość, jaką wyrządza krzywdę, a z kolei osoba pokrzywdzona powinna być świadoma swoich praw.

Istotne dla przeciwdziałania przemocy jest integrowanie dzieci. Takim rozwiązaniem może być organizowanie większej liczby spotkań: krótkich wycieczek szkolnych, wieczorków, spotkań pomiędzy uczniami i nauczycielami. Szczególnie pomocne może okazać się zwiększenie liczby godzin wychowawczych, na których uczniowie mogliby rozmawiać o swoich problemach, niepokojach i obawach, a nauczyciele starać się wyjaśnić wszelkie wątpliwości swoich podopiecznych. Takie spotkania, oprócz tego, że wychowują, pomagają uczniom nabrać zaufania do nauczycieli i zrozumieć, że w razie jakichkolwiek kłopotów nie zostaną pozbawieni pomocy.

Wskazane byłoby podanie pod dyskusję nauczycieli, rodziców i uczniów analizowanego problemu i wypracowanie wspólnego spójnego programu przeciwdziałania przemocy i agresji w tej szkole. Taki program w powinni w szkole monitorować pedagodzy. Wskazane jest prowadzenie dalszych, bardziej wnikliwych badań dotyczących przemocy i agresji w szkole. a następnie przeprowadzenie badania ewaluacyjnego i opracowanie analizy porównawczej ujmującej omawiane zagadnienie w aspekcie dynamicznym.

## SUMMARY

This article was written concerning the problem of violent and aggressive behavior of students at the elementary school. The writing consists of three parts. The objective of the first part is to explain the meaning and definition of violence at the school. Here the author cited the definition found in literature. The second part describes the Prevention Program adopted by one of Warsaw's elementary schools. Finally, the last part of the article contains the most important conclusion based on a conducted research. The main purpose of the research done in December of 2009 was to identify the reasons for violent and aggressive behavior of students at the school they were attending. A group of students from grades four through six were asked to fill out a questionnaire. The results were very interesting, as more than ninety percent of the polled students said they observed aggressive behavior towards other students at school. It turns out that verbal aggression is more common than physical one and that boys more often engage in the aggressive behavior than do girls. Also, it seems that aggression causes more aggression as a result. Almost 2/3 of the students that experienced violence were also aggressive to others.



---

# Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych

---

**Krzysztof Dziurzyński**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi  
w Józefowie

## Wprowadzenie

Na to, jak postrzegamy życie społeczne, opisujemy władzę, ludzi władzę sprawujących, składają się nasze oczekiwania wobec tej władzy oraz jej ocena. Zestawienie elementów oczekiwań z oceną oraz z zaufaniem do instytucji życia politycznego pozwala zrekonstruować obraz władzy w świadomości społecznej.

Pojęcie prawomocności politycznej odnosi się do takiej sytuacji politycznej, w której władza polityczna jest oceniana jako sprawiedliwa, słuszna i zasługująca na uznanie. James S. Coleman<sup>1</sup> określił legitymizację jako „zdolność systemu do wytworzenia i podtrzymania przekonania, że istniejące instytucje polityczne są dla społeczeństwa najlepsze”.

Odtworzenie, na podstawie wyników badań empirycznych cech, jakie przypisuje się osobom sprawującym władzę, stanowi wprowadzenie do tematu wartości faktycznie przypisywanych ludziom władzy. Władza jest opisywana tak, jak jest w społecznym odczuciu. Pytając się o cechy ludzi sprawujących władzę, poznajemy nie tylko obraz władzy, cechy przypisywane osobom, które rządzą, ale także oceny, jakie są im przypisywane.

Z problematyka postrzegania władzy łączy się, naszym zdaniem, z problematyką zaufania społecznego. Nim przedstawimy odpowiedź na pytanie czy i w jakim stopniu osoby badane ufają instytucjom państwowym, przybliżymy nieco znaczenie słowa „ufać”. Uniwersalny Słownik

---

<sup>1</sup> J.S. Coleman, *Social capital in the creation of human capital*, [w:] *American Journal of Sociology*, t. 94, 1988, s. 95–120.

Języka Polskiego podaje trzy znaczenia tego słowa. Pierwsze oznacza „mieć przekonanie, że ktoś nie oszuka, nie zrobi niczego złego, wierzyć komuś polegać na kimś, być kogoś pewnym”, natomiast drugie odwołuje się do przekonania, że czyjeś słowa, informacje są prawdziwe. Trzecie rozumienie oznacza „wiarę w czyjeś umiejętności, zdolności i dodatkowo, że ten ktoś potrafi je odpowiednio wykorzystać”<sup>2</sup>.

Synonimem słowa „ufać” jest zwrot „uważać kogoś za autorytet”. Ten sam czasownik definiuje zaufanie jako przeświadczenie, przekonanie, że czyjeś słowa i informacje są prawdziwe, że coś jest dobre i pożyteczne. Synonimem tego słowa jest zawierzenie. Stąd już blisko do wiary. Jednak zaufanie w polityce nie sprowadza się li tylko do słów. Obok słów stoją czyny, działania, konkretne decyzje. Z pojęciem tym wiąże się autorytet. To przecież autorytetom się ufa.

Przywołamy w tym miejscu słowa Piotra Sztompki, który w swojej najważniejszej dla tego problemu pracy *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* wskazuje na znaczenie zaufania, jako podstawowego zasobu społecznego, warunkującego potencjał, którym dysponują podmioty działające w określonym społeczeństwie.

Piotr Sztompka zwraca uwagę na funkcje zaufania w postaci pola dla inicjatywy, innowacji i swobodnego działania oraz na konsekwencje deficytu zaufania, gdy pojawiają się substytuty funkcjonalne w postaci korupcji, kontroli społecznej, fatalizmu, zamykania się w społecznym getcie, ucieczce w objęcia autokratycznych, czy populistycznych wodzów, czy zwrot ku zewnętrznym, często wyidealizowanym społecznościom czy grupom<sup>3</sup>.

Najpełniejszą – w interesującym nas kontekście – definicję zaufania formułuje Francis Fukuyama<sup>4</sup>. W jego rozumieniu zaufanie jest wyłaniającym się w obrębie wspólnoty oczekiwaniem regularnych, uczciwych i kooperatywnych zachowań opartych na powszechnie podzielanych normach, ze strony innych członków tej wspólnoty. Normy te mogą dotyczyć głębokich kwestii „wartości”, jak natura Boga lub sprawiedliwości, lecz również obejmują normy świeckie, jak standardy profesjonalne i kodeksy zachowania.

Zdaniem Jamesa S. Colemana czy Roberta D. Putnama zaufanie to kapitał społeczny, który powinien cechować grupy społeczne, społeczeństwo dążące do rozwoju pojmowanego jako postęp społeczny, w znanym i jasno określonym kierunku.

---

<sup>2</sup> Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, t. 5, Warszawa 2003.

<sup>3</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.

<sup>4</sup> F. Fukuyama, *Zaufanie: kapitał społeczny droga do dobrobytu*, Znak, Kraków 1997, s. 39.

Z tego przeświadczenia wypływa wiara jednostek, grup społecznych, społeczeństwa, że politycy (instytucje i organizacje) poruszający się po scenie politycznej są świadomi, że działają na ich korzyść, nie zaś kierują się wąsko pojętym partykularnym interesem klasy politycznej. Zaufanie jest oczekiwaniem stanu przyszłego. Zaufanie to istotny motyw zachowania.

Francis Fukuyama dowodzi, że dobrobyt narodu, jak również jego zdolność do konkutowania na rynku międzynarodowym są uwarunkowane przez poziom zaufania właściwy społeczeństwu.

Uwaga ta wydaje się trafna nie tylko w odniesieniu do sfery ekonomii, ale także – a może przede wszystkim – do sfery społecznej życia zbiorowego.

Wątek relacji pomiędzy obywatelem a instytucjami życia publicznego to relacje zaufania. Czymże byłaby władza, gdyby jej nie ufano? Władza ta byłaby samotnym bytem istniejącym w oderwaniu od społeczeństwa, od swojego zaplecza. Jak wyglądałoby społeczeństwo, w którym kapitał zaufania zostałby roztrwoniony? Byłoby zamknięte, podzielone na niezliczoną liczbę małych grup, którym przewodziliby tyrani.

Dlatego właśnie problematyka funkcjonowania instytucji politycznych wydała nam się warta przeanalizowania właśnie w kontekście zaufania. Od ponad 20 lat zadawane są na różne sposoby pytania z kategorii „czy ufasz?” Pytania dotyczą różnych podmiotów polityki: instytucji, partii politycznych, źródeł informacji politycznych, polityków, mężów stanu.

Dla potrzeb prezentowanego badania przyjęto, że zaufać komuś to być przekonanym o jego umiejętnościach, zdolnościach o wartości tego, co robi, co sobą reprezentuje. Życie publiczne, a zwłaszcza polityka w wymiarze władzy obfituje w różne instytucje, które z racji swojego uwikłania w politykę, interesy społeczne winny być takimi autorytetami i pozytywny potencjał zaufania powinny posiadać.

Stosunek społeczeństwa do instytucji życia publicznego to bardzo konkretny wymiar postaw wobec polityki. To także wskaźnik akceptacji, może nie tyle zasad regulujących funkcjonowanie tych instytucji, ile ich praktycznej działalności.

## **Problemy badawcze**

Badania nad zaufaniem do instytucji politycznych, jak i wyobrażenia o władzy, wskazują na istnienie silnej tendencji delegitymizacyjnej. Uważamy, że w prezentowanym badaniu osoby badane będą prezentowały zarówno wielowymiarowe postrzeganie władzy jak i autorytaryzm.

Spodziewamy się, że będą władzę darzyć dużym zaufaniem oraz wysoko będą oceniać władzę. Spodziewamy się, że towarzyszyć temu będzie niski poziom autorytaryzmu. W badaniu postawiono więc następujące hipotezy badawcze:

#### Hipoteza 1

Osoby badane będą darzyć wysokim zaufaniem zarówno instytucje polityczne, jak i wymiar sprawiedliwości. Autorytaryzm całościowy, jak i rozpatrywany w poszczególnych podskalach, będzie znaczącym predykatorem tych ustosunkowań.

#### Hipoteza 2

Osoby badane będą pozytywnie postrzegać władzę we wszystkich podskalach. Autorytaryzm całościowy, jak i rozpatrywany w poszczególnych podskalach, będzie znaczącym predykatorem tych ustosunkowań.

## **Metoda**

### **Uczestnicy badania**

Uczestnikami badania było 75 kobiet. Grupę badawczą stanowiły osoby studiujące na kierunkach pedagogicznych nauczycielskich. Średnia wieku osób badanych wynosiła  $M = 23,60$  ( $SD = 2,06$ ). W chwili badania wszystkie badane osoby posiadały wykształcenie wyższe licencjackie.

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie 2008 i 2009 roku, w ośrodku akademickim znajdującym się w centralnej Polsce, powstałym po 1990 roku. Badanie przeprowadzono audytoryjnie za pomocą ankiety.

### **Materiały**

Ankieta składa się z trzech bloków pytań. Wśród 27 pytań, 8 pytań odnosiło się do problemu autorytaryzmu, 13 dotyczy stosunku do osób sprawujących władzę, a 6 zaufania do instytucji politycznych. Przy każdym pytaniu zamieszczono pięciostopniową kafeterię odpowiedzi, zgodnie z zasadami opracowanymi przez S. Likerta. Osoba badana miała za zadanie wskazać jedną najbardziej pasującą do niej odpowiedź.

### **Procedura**

Każdej badanej osobie wręczono ankietę i poproszono o udzielenie odpowiedzi na pytania w niej zawarte, zgodnie z zamieszczoną instrukcją. Badanym nie ujawniono szczegółowego celu badania, a jedynie przekazano informacje, że badanie dotyczy tego, jak ludzie postrzegają władzę. Uczestnicy badania mieli nieograniczony czas na wypełnienie ankiety, średnio zajmowało im to 15 minut.

## Wyniki

### Postrzeganie władzy

Poznaniu odpowiedzi na pytanie „Jak osoby badane postrzegają władzę?” służyło pytanie sformułowane jako jasno określona dyspozycja: „Ludzie wypowiadają wiele opinii na temat władzy. Prosimy powiedzieć, w jakim stopniu zgadzasz się albo się nie zgadzasz z następującymi stwierdzeniami. Czy ludzie sprawujący władzę w Polsce...” Poniżej wprowadzenia do pytania zamieszczono trzynaście określeń. Stwierdzenia opatrzone pięciostopniową skalą od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”.

Zamiarem było bardziej uzyskanie obrazu władzy niż oceny sytuacji politycznej w konkretnym mieście lub regionie, czy grupie społeczno-zawodowej. Chcąc uniknąć skracania perspektywy spojrzenia zadane pytanie zawierało w sobie pewną zamierzoną niedookreśloność. Osoby badane miały spojrzeć na politykę oraz ludzi sprawujących władzę i dokonać ich oceny z uwagi na pewne cechy czy określenia przypisywane tym ludziom, ale z własnej perspektywy.

Układ pytań był taki, że sześć stwierdzeń odnosiło się do pozytywnych cech osób sprawujących władzę, a siedem do cech negatywnych. Stwierdzenia odnoszące się do pozytywnych cech władzy stanowiły skalę o istotnych parametrach statystycznych<sup>5</sup>. Stwierdzenia negatywne używały w teście rzetelności wyższe wyniki<sup>6</sup>.

Pytania o cechy pozytywne odnosiły się do tej samej sfery działalności osób sprawujących władzę, co pytania o cechy negatywne. Chcieliśmy uniknąć posądzenia o jednowymiarowe, a przez to poniekąd skrzywione patrzenie na władzę. Stąd też ludzie sprawujący władzę w perspektywie pozytywnych cech, jakie mogą posiadać:

- chętnie wysłuchują opinii obywateli;
- dążą do porozumienia z obywatelami;
- odznaczają się wysokim poziomem moralnym;
- odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi;
- przedkładają dobro społeczne ponad wszystko, i jest ono najważniejsze;
- traktują glosy krytyki jako możliwość swojego doskonalenia.

Tak skoncentrowane spojrzenie na władzę pozwoliło odtworzyć obraz pozytywnego postrzegania osób posiadających władzę. Spośród wszystkich wymienionych cech najmniejszą aprobatę uzyskało stwierdzenie, że dla sprawujących władzę dobro publiczne jest najważniejsze.

<sup>5</sup> Alfa Cronbacha dla tych stwierdzeń wyniosła 0,813.

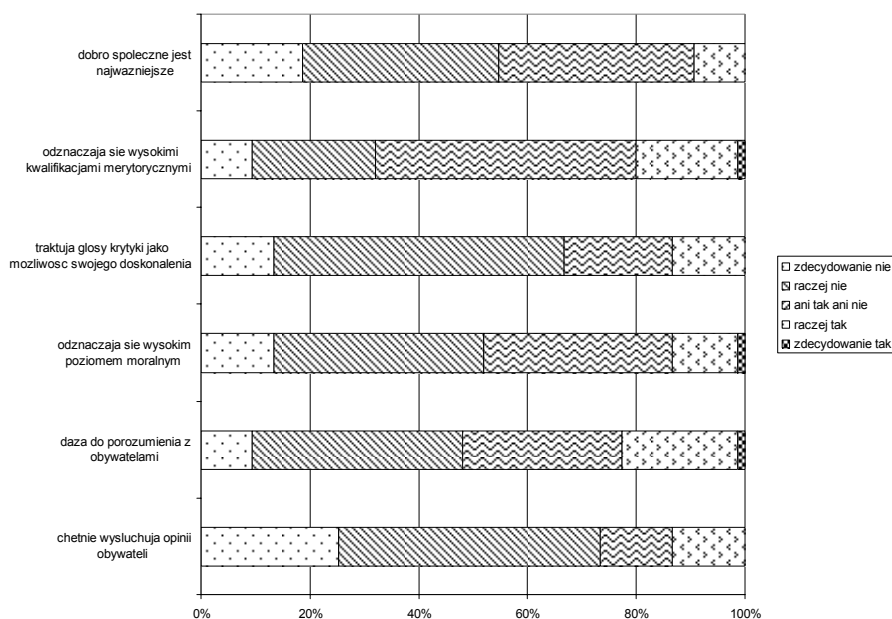
<sup>6</sup> Alfa Cronbacha dla tych stwierdzeń wyniosła 0,819.

Tak odpowiedziało zaledwie 9% badanych. Stwierdzenia mówiące o wysokim morale, o wysłuchiwanie krytycznych opinii ze strony obywateli i wykorzystywanie ich do swojego doskonalenia uzyskały po 13% odpowiedzi akceptujących. Co piąta badana osoba stwierdziła, że sprawujący władzę odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi. 23% uczestniczek badania uważało, że ludzie władzy dążą do porozumienia z obywatelami.

Wartościami dominującymi w przypadku pięciu stwierdzeń była odpowiedź „raczej nie”. Wskazało ją od 23 do 53% respondentek. W przypadku stwierdzenia „odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi” dominantą była odpowiedź „ani nie, ani tak”. Wskazało ją 48% badanych.

Dokładną ilustrację akceptacji bądź odrzucenia tych stwierdzeń przedstawia rysunek nr 1.

**Rysunek 1.** Akceptacja stwierdzeń odnoszących się do pozytywnych cech osób sprawujących władzę (N=75)



**Źródło:** opracowanie własne

Cechy negatywne, jakimi mogą się charakteryzować osoby sprawujące władzę wyszczególnione przez nas to:

- osiągnięcie swoich celów w sposób nieuczciwy,

- stawianie siebie ponad innymi obywatelami,
- stawianie siebie ponad obowiązującym prawem,
- tłumienie krytyki dotyczącej ich własnego postępowania,
- traktowania władzy jako drogi do zrobienia kariery,
- wykorzystywania władzy do realizacji własnych celów,
- podejmowania decyzji bez konsultacji z obywatelami, których te decyzje dotyczą.

Spośród wszystkich wymienionych cech największą aprobatę uzyskało stwierdzenie, że sprawujący władzę wykorzystują pozycję do zrobienia kariery. Tak odpowiedziało 89% badanych. Stwierdzenia mówiące o tłumieniu krytyki oraz wykorzystywaniu władzy do własnych celów uzyskały aprobatę 79% respondentek. 77% badanych wskazała, że ludzie sprawujący władzę stawiają siebie ponad innymi obywatelami. Trzy na pięć badanych osób stwierdziły, że sprawujący władzę podejmują decyzje bez konsultacji z obywatelami. Dwie trzecie uczestniczek badania uważało, że ludzie władzy stoją ponad prawem. W świetle tego, co badane osoby już powiedziały o postrzeganiu władzy, zaledwie 41% uważa, że sprawujący władzę są nieuczciwi.

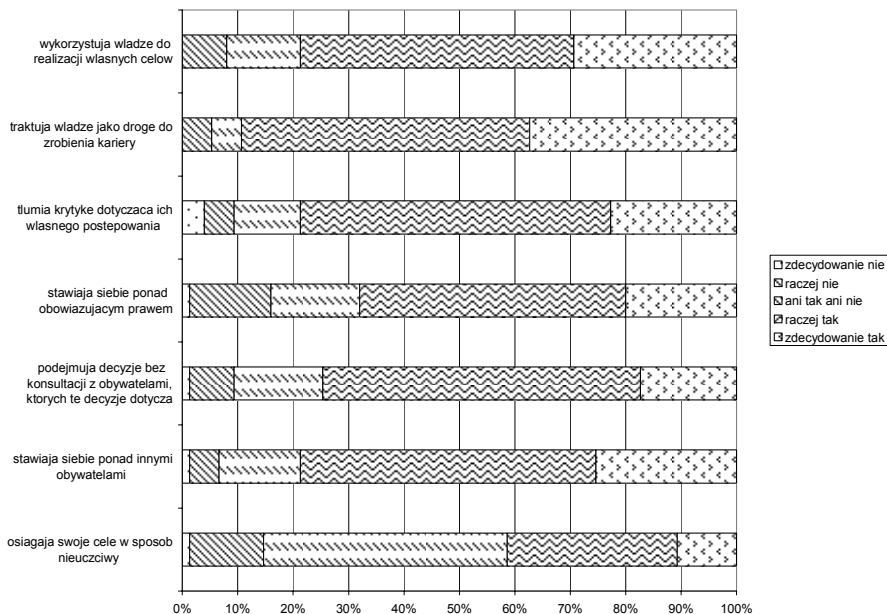
Wartościami dominującymi dla omawianych stwierdzeń była odpowiedź „raczej tak”. Wskazało ją od 48 do 57% respondentek. Wyjątek stanowiła odpowiedź „sprawujący władzę są nieuczciwi”, dla którego wartością dominującą była „ani nie ani tak”. Wskazało ją 49% badanych.

Dokładną ilustrację akceptacji bądź odrzucenia tych stwierdzeń przedstawia rysunek nr 2.

Analiza korelacyjna (z użyciem współczynnika tau b) pokazała nam istnienie wielu istotnych i interesujących zależności. Po pierwsze, zauważyliśmy, że postrzeganie cech pozytywnych koreluje się ujemnie z postrzeganiem cech negatywnych. Oznacza to, że badane osoby w swoim postrzeganiu osób sprawujących władzę są spójne i konsekwentne. Nie zauważa się w tym przypadku ambiwalencji tak charakterystycznej dla tego typu badań. Dwa określenia „ludzie sprawujący władzę traktują władzę jako drogę do zrobienia kariery” oraz „ludzie sprawujący władzę wykorzystują władzę do realizacji własnych celów” były ze sobą bardzo silnie skorelowane. Współczynnik tau b wyniósł aż 0,700.

Z kolei w grupie cech pozytywnie określających ludzi władzy dwa inne określenia były silnie ze sobą powiązane. Były to: „ludzie sprawujący władzę odznaczają się wysokim poziomem moralnym” oraz „ludzie sprawujący władzę odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi”. Tutaj współczynnik korelacji tau b przybrał wartość 0,660. To także wysoka i znacząca korelacja.

**Rysunek 2.** Akceptacja stwierdzeń odnoszących się do negatywnych cech osób sprawujących władzę (N=75)



**Źródło:** opracowanie własne

Zauważenie wysokiego poziomu moralnego ludzi władzy koreluje się dążeniem władzy do porozumienia się z obywatelami. Szczegółowe dane opisujące wewnętrzne korelacje zawiera tabela nr 1.

Eksploracyjna analiza czynnikowa potwierdziła, że postrzeganie władzy jest zjawiskiem wielowymiarowym. Zastosowano rotację Variamax, a wynik osiągnięto w 7 iteracji. Udało się nam uzyskać strukturę trzyczynnikową. Wyniki tej analizy przedstawia tabela 2.

Uzyskane rozwiązanie uznajemy jako zadowalające. Udało się nam uzyskać trzy czynniki dokładnie odzwierciedlające nasze założenia, pozwalające wyjaśnić blisko 52% wariancji.

Zastosowanie zestawu dwunastu pytań pozwoliło odkryć wielowymiarowość postrzegania ludzi sprawujących władzę. Wydaje się, że osoby badane oceniały władzę według powszechnie obowiązujących trzech pytań:

- Czy władza działa zgodnie z ogólnie obowiązującymi zasadami demokracji przedstawicielskiej?
- Czy władza stanowi grupę samą w sobie, czy też działa czyjś imieniem poza swoim?



– Czy władza posiada walory pozwalające uznać ją za posiadającą mandat moralny?

**Tabela nr 1.** Macierz korelacji tau b badanych stwierdzeń dotyczących postrzegania władzy (N=75)

Stwierdzenie	Stwierdzenie												
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1 Ludzie sprawujący władzę chętnie wysłuchują opinii obywateli	<b>0,52</b>	0,39	0,32	0,41	0,49		-0,27	-0,31	-0,22	-0,23	-0,26	-0,21	
2 Ludzie sprawujący władzę dążą do porozumienia z obywatelami	1,00	<b>0,60</b>	<b>0,50</b>	0,31	0,41			-0,24	-0,29				
3 Ludzie sprawujący władzę odznaczają się wysokim poziomem moralnym		1,00	<b>0,66</b>	0,29	0,31			-0,36	-0,19	-0,17	-0,24		
4 Ludzie sprawujący władzę odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi			1,00	0,31	0,33			-0,29	-0,22		-0,28		
5 Dla ludzi sprawujących władzę dobro społeczne jest najważniejsze				1,00	0,43	<b>-0,50</b>	-0,31	-0,44	-0,31	-0,35	-0,45	-0,30	
6 Ludzie sprawujący władzę traktują głosy krytyki jako możliwość swojego doskonalenia					1,00	-0,29		-0,40	-0,24	-0,21	-0,28		
7 Ludzie sprawujący władzę osiągają swoje cele w sposób nieuczciwy						1,00	0,30	0,36		0,39	0,33	0,26	
8 Ludzie sprawujący władzę stawiają siebie ponad innymi obywatelami							1,00	<b>0,54</b>	0,37	0,40	<b>0,51</b>	0,32	
9 Ludzie sprawujący władzę stawiają siebie ponad obowiązującym prawem								1,00	<b>0,51</b>	<b>0,50</b>	<b>0,59</b>	0,36	
10 Ludzie sprawujący władzę tłumią krytykę dotyczącą ich własnego postępowania									1,00	0,36	0,39	0,30	
11 Ludzie sprawujący władzę traktują władzę jako drogę do zrobienia kariery										1,00	<b>0,74</b>	0,40	
12 Ludzie sprawujący władzę wykorzystują władzę do realizacji własnych celów											1,00	0,32	
13 Ludzie sprawujący władzę podejmują decyzje bez konsultacji z obywatelami, których te decyzje dotyczą												1,00	

**Źródło:** opracowanie własne

Te trzy pytania mogą być traktowane jako trzy niezależne soczewki pozwalające obserwować władzę i jako takie pozwoliły nam skupić opinie badanych osób. Pierwszy odnosił się do władzy i jej poziomu moralnego, ten czynnik dotyczy kwalifikacji etycznych władzy. Pytania i odpowiedzi koncentrują się wokół kwestii prawidłowych, zgodnych z doktryną demokracji, a także wokół relacji władza–obywatel. Można powiedzieć, że czynnik ten opisuje władzę, ludzi ją sprawujących, jako spolegliwe i gotowe do współpracy służby społeczne.

Drugi czynnik odnosi się do władzy i jej podatności na nepotyzm. Zaobserwować tutaj można postrzeganie przez osoby badane władzy jako niechętniej demokracji. Stąd widzenie jej jako wywyższającej się ponad innych obywateli, a także jako prawo, które w demokracji jest równe dla wszystkich. Z kolei trzeci czynnik odnosi się do władzy i jej klikowego charakteru. Tutaj władza postrzegana jako grupa działająca wyłącznie we własnym imieniu i interesie. Czynnik ten stanowi zaprzeczenie zasad definiujących czynnik pierwszy, a tym samym zasad demokracji przedstawicielskiej.

**Tabela 2.** Macierz rotowanych składowych skal postrzegania władzy

Stwierdzenie	Składowa		
	1	2	3
Ludzie sprawujący władzę wykorzystują władzę do realizacji własnych celów	0,77		
Ludzie sprawujący władzę stawiają siebie ponad innymi obywatelami	0,75		
Ludzie sprawujący władzę traktują władze jako drogę do zrobienia kariery	0,74		
Ludzie sprawujący władzę stawiają siebie ponad obowiązującym prawem	0,70		
Ludzie sprawujący władzę tłumią krytykę dotyczącą ich własnego postępowania	0,69		
Ludzie sprawujący władzę podejmują decyzje bez konsultacji z obywatelami, których te decyzje dotyczą	0,62		
Ludzie sprawujący władzę dążą do porozumienia z obywatelami		0,84	
Ludzie sprawujący władzę odznaczają się wysokim poziomem moralnym		0,83	
Ludzie sprawujący władzę odznaczają się wysokimi kwalifikacjami merytorycznymi		0,80	

Ludzie sprawujący władzę chętnie wysłuchują opinii obywateli		0,55	
Ludzie sprawujący władzę osiągają swoje cele w sposób nieuczciwy			-0,80
Dla ludzi sprawujących władzę dobro społeczne jest najważniejsze			0,597
Ludzie sprawujący władzę traktują głosy krytyki jako możliwość swojego doskonalenia		0,47	0,548

**Źródło:** opracowanie własne

Jak zatem odpowiedzieć na trzy postawione wcześniej pytania?

W świetle przytoczonych danych na pytania: „Czy władza działa zgodnie z ogólnie obowiązującymi zasadami demokracji przedstawicielskiej?” oraz „Czy władza posiada walory pozwalające uznać ją za posiadającą mandat moralny?”, należy odpowiedzieć negatywnie. Na pytanie: „Czy władza stanowi grupę samą w sobie czy też działa czymś imieniu poza swoim?” jedyna możliwa odpowiedź jest taka, że sprawujący władzę to grupa autoteliczna wykorzystująca swoje uprzywilejowane położenie do realizowania głównie swoich celów i zaspokajania własnych potrzeb. Sprawujący władzę jawią się badanym jako osoby łamiące zasady demokracji przedstawicielskiej, takie jak przedkładanie dobra publicznego nad własny jednostkowy czy grupowy interes, konsultowanie decyzji z wyborcami czy reagowanie na krytykę. Wniosek sprawujący władzę nie działają zgodnie z kanonem demokratycznym. Brak zatem im kompetencji moralnych w sprawowaniu mandatu przedstawicielskiego.

## **Zaufanie do instytucji politycznych i państwowych**

Jakim zaufaniem cieszą się instytucje polityczne? Czym jest uwarunkowane zaufanie do nich? Jaki jest potencjał zaufania polskich instytucji politycznych? Czy jesteśmy społeczeństwem dobrze zagospodarowanego kapitału zaufania czy też został on roztrwoniony? Jak jest w rzeczywistości postanowiono rozstrzygnąć zadając uczniom pytanie: „Które z instytucji życia publicznego darzysz zaufaniem, a którym nie ufasz?”

Pod nim wymieniono sześć podmiotów życia politycznego. Były to zarówno instytucje państwowe takie jak: Sejm, Senat, Rząd, Prezydent RP oraz instytucje państwowe konstytucyjnie oddzielone od polityki: sądownictwo, policja, wojsko.

Respondentki miały za zadanie ocenić każdą z tych instytucji bądź organizacji, posługując się pięciopunktową skalą od „zdecydowanie nie ufam”, „raczej nie ufam” poprzez „ani nie ufam ani ufam” do „raczej

ufam” i „zdecydowanie ufam”. Respondentki nader często korzystały z odpowiedzi „ani nie ufam, ani ufam”. W zależności od instytucji uzyskano od 26% do 37% wskazań tego typu.

Na podstawie rozkładu częstości odpowiedzi „zdecydowanie nie ufam” i „raczej nie ufam” możemy powiedzieć, że instytucje państwowe cieszą się bardzo niskim zaufaniem społecznym w badanej próbie. Odsetek wskazań negatywnych waha się od 48 do 65 procent. Poszczególne instytucje państwowe otrzymały:

- rząd – 65 procent wskazań negatywnych
- Sejm – 64 procent wskazań
- Senat – 57 procent wskazań
- Prezydent RP – 48 procent wskazań.

W drugiej grupie – poddanych ocenie:

- sądy – otrzymały 45 procent wskazań pozytywnych
- policja – 53 procent wskazań pozytywnych.

Za każdym razem, gdy w Polsce mają miejsce wybory, czy to parlamentarne, czy to samorządowe, wydaje się, że w ich wyniku dokona się jakościowa zmiana w sprawowaniu władzy, stylu rządzenia, a co za tym idzie, także w postrzeganiu władzy, co z kolei przekłada się na wzrost poziomu zaufania. Jednak jak się okazuje, tak się nie dzieje. Możemy mówić o mniej lub bardziej trwałej dyspozycji badanej grupy do nieufności. Dodatkowo okazało się, że najsilniejsze korelacje w odczuwaniu zaufania odnotowaliśmy pomiędzy zaufaniem do Sejmu i Senatu, rządu i Sejmu oraz rządu i Senatu. Dokładne zestawienie współczynników korelacji tau b zawiera tabela nr 3.

**Tabela 3.** Macierz korelacji tau b zmiennych określających zaufanie do władzy (N=75)

	Ufa Sejmowi	Ufa Senatowi	Ufa Prezydentowi	Ufa sądom	Ufa policji
Ufa rządowi	0,79	0,71	0,33	0,35	0,31
Ufa Sejmowi		0,83	0,40	0,26	0,39
Ufa Senatowi			0,52	0,35	0,34
Ufa Prezydentowi				0,29	0,29
Ufa sądom					0,37
Korelacje są istotne na poziomie $p < 0.01$					

**Źródło:** opracowanie własne

Już wstępne przeanalizowanie otrzymanych rezultatów dotyczących struktury zaufania do instytucji politycznych i państwowych pozwoliło

wyodrębnić dwubiegunowy obraz tych instytucji w kontekście zaufania społecznego. Z jednej strony znalazły się instytucje polityczne i te cieszą się bardzo niskim poparciem. Na drugim biegunie znalazły się apolityczne instytucje państwa stojące na straży jego praworządności. Wobec takiego stanu rzeczy postanowiliśmy ponownie sprawdzić przy pomocy eksploracyjnej analizy czynnikowej czy nasze przypuszczenia potwierdzą się. I ponownie analiza czynnikowa potwierdziła, że postrzeganie władzy wyrażające się tym razem zaufaniem do władzy jest zjawiskiem wielowymiarowym. Zastosowana analiza czynnikowa z rotacją Varimax pozwoliła uzyskać strukturę dwuczynnikową. Wyniki tej analizy przedstawia tabela 4.

**Tabela 4.** Macierz rotowanych składowych skali zaufanie

	Składowa	
	1	2
Sejmowi	,914	
Senatowi	,884	
Rządowi	,860	
Prezydentowi	,647	
Sądom		,844
Policji		,843
Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych. Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera. Rotacja osiągnęła zbieżność w 3 iteracjach.		

**Źródło:** opracowanie własne

## Autorytaryzm

Pomiaru autorytaryzmu dokonaliśmy w oparciu o zmodyfikowane narzędzie, jakie było publikowane w kilku pracach w latach 1986–2005<sup>7</sup>. Ostatecznie po dyskusji przyjęliśmy dla potrzeb prezentowanego badania ośmioelementowe narzędzie. W jego skład wchodziły następujące stwierdzenia:

– *Jeżeli się dobrze zastanowić to są narody lepsze i gorsze.*

<sup>7</sup> J. Koralewicz, *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1987, M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986; K. Korzeniowski, *O wielowymiarowości autorytaryzmu*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*, Warszawa 2005.

- *Jak się dobrze zastanowić, to na świecie istnieją dwa typy ludzi: silni i słabi.*
- *W tym skomplikowanym świecie jedynym sposobem na to, żeby rozróżnić się, jak należy postępować, jest zdanie się na specjalistów i doradców.*
- *Musi być coś nie w porządku z ludźmi nie wierzącymi w Boga.*
- *Wartości chrześcijańskie powinny być główną podstawą moralną naszego państwa.*
- *Najważniejszą rzeczą, jakiej trzeba nauczyć dzieci, to całkowite posłuszeństwo rodzicom.*
- *Zawsze powinno się okazywać szacunek osobom sprawującym władzę.*
- *Każdy dobry kierownik, aby uzyskać posłuch, powinien być wymagający wobec ludzi, którzy mu podlegają.*

Stwierdzenia te opatrzone pięciostopniową kafeterią odpowiedzi od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak” z kategorią neutralną po środku „ani tak, ani nie”. Liczba stwierdzeń zawartych w skali jest niewielka, ale jak się okazało, po wykonaniu analizy czynnikowej, była wystarczająca, by pokazać wielowymiarowy charakter zjawiska, jakim jest autorytaryzm. Ponownie zastosowano analizę czynnikową z rotacją Varimax, a wynik osiągnięto w 5 iteracji. Ponownie udało się uzyskać strukturę trzyczynnikową. Wyniki tej analizy przedstawia tabela 5.

Uzyskane rozwiązanie uznajemy jako zadowalające. Udało się nam uzyskać trzy czynniki dokładnie odzwierciedlające nasze założenia, pozwalające wyjaśnić blisko 56% wariancji. Pierwszy czynnik, na który złożyły się trzy stwierdzenia, nazwaliśmy „świat społeczny jest zbudowany hierarchicznie”, drugi „konwencjonalny porządek” (kolejne trzy), zaś trzeci – „percepcja porządku hierarchicznego” – składał się z dwóch stwierdzeń<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Nazwy skal zaczerpnięto od Krzysztofa Korzeniowskiego: K. Korzeniowski K., *O wielowymiarowości autorytaryzmu*, [w:] U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *ibidem*.

**Tabela 5.** Macierz rotowanych składowych skali autorytaryzmu

	Składowa		
	1	2	3
Jeżeli się dobrze zastanović to są narody lepsze i gorsze	,601		
Jak się dobrze zastanović to na świecie istnieją dwa typy ludzi: silni i słabi	,714		
W tym skomplikowanym świecie jedynym sposobem na to, żeby rozemać się, jak należy postępować, jest zdanie się na specjalistów i doradców	,736		
Musi być coś nie w porządku z ludźmi nie wierzącymi w Boga		,788	
Wartości chrześcijańskie powinny być główną podstawą moralną naszego państwa		,818	
Najważniejszą rzeczą, jakiej trzeba nauczyć dzieci, to całkowite posłuszeństwo rodzicom		,409	
Zawsze powinno się okazywać szacunek osobom sprawującym władzę			,808
Każdy dobry kierownik, aby uzyskać posłuch, powinien być wymagający wobec ludzi, którzy mu podlegają			,632
Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych. Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera. Rotacja osiągnęła zbieżność w 7 iteracjach.			

**Źródło:** opracowanie własne

Niezależnie od istnienia jednej spójnej skali autorytaryzmu obejmującej 8 składowych otrzymaliśmy dodatkowo trzy podskale, z których tylko dwie są ze sobą skorelowane istotnie statystycznie: „świat społeczny jest zbudowany hierarchicznie” oraz „konwencjonalny porządek”. Współczynnik korelacji  $r$  wynosi 0,283, przy  $p < 0,01$ .

### **Autorytaryzm jako predyktor obrazu władzy i zaufania do niej**

Czy i na ile autorytaryzm badanych osób może być traktowany jako predyktor postrzegania władzy czy zaufania do instytucji państwa? To kolejne zagadnienie któremu chcielibyśmy poświęcić. Okazuje się, że skala autorytaryzmu (główna) koreluje się jedynie ze skalą postrzegania władzy nazwaną „władza i jej moralny poziom”. Współczynnik korelacji Pearsona wynosi 0,212 przy  $p < 0,01$ . Spośród pozostałych podskal autorytaryzmu jedynie dwie: „konwencjonalny porządek” oraz „percepcja

porządku hierarchicznego” korelują się z wybranymi ustosunkowaniami psychopolitycznymi. Podskala autorytaryzmu „konwencjonalny porządek” jest powiązana z obydwoma wymiarami skali „zaufanie”. Są to zależności słabe, ale istotne statystycznie. Podskala „stosunek do porządku hierarchicznego” koreluje się ze skalą zaufania „wymiar sprawiedliwości” oraz skalą postrzegania władzy „władza i jej klikowość”. W drugim przypadku związek korelacyjny ma znak ujemny. Oznacza to, że wysokim wartościom podskali autorytaryzmu odpowiadają niskie wartości na skali postrzeganie władzy jako kliki.

Dokładne zestawienie otrzymanych wyników tabela 6.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Czy i na ile autorytaryzm badanych osób może być traktowany jako predyktor postrzegania władzy czy zaufania do instytucji państwa” dało tylko częściowo pozytywną odpowiedź.

W przypadku skali zaufanie do instytucji politycznych spośród autorytaryzmu jak i jego podskala predykatorem jest jedynie konwencjonalny porządek.

W przypadku skali zaufanie do instytucji wymiaru sprawiedliwości predyktorami są wszystkie trzy podskalne autorytaryzmu.

W przypadku trzech podskal postrzegania władzy jedynie w przypadku podskali „władza i jej poziom moralny”, analiza regresji, w której zmienną wyjaśniającą była skala autorytaryzmu (całościowa), pokazała, że może być ona uważana za istotny predyktor tej podskali.

Analiza regresji postrzegania władzy i podskal autorytaryzmu wykazała, że w odniesieniu do:

- podskali „władza i jej poziom moralny” predykatorem może być podskala autorytaryzmu - konwencjonalny porządek;
- podskali „władza i jej klikowość” predykatorem może być podskala autorytaryzmu - stosunek do porządku hierarchicznego.



**Tabela 6.** Współczynniki korelacji składowych skali autorytaryzmu z podskalami „zaufanie” oraz „postrzeganie władzy”

Podskale „zaufanie” oraz „postrzeganie władzy”	Składowe autorytaryzmu	
	konwencjonalny porządek	stosunek do porządku hierarchicznego
zaufanie do instytucji politycznych	0,167(*)	
zaufanie do instytucji wymiaru sprawiedliwości	0,186(*)	0,216(**)
władza i jej poziom moralny	0,191(**)	
władza i jej nepotyzm		
władza i jej klikowość		-0,160(*)

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.01

\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05

Źródło: opracowanie własne

## Podsumowanie

Podsumowując otrzymane wyniki, należy stwierdzić, że, mimo pewnego ograniczenia (głównie liczebnego) badanej próby, otrzymano interesujący materiał badawczy. Zrekonstruowano obraz oczekiwań ważnej grupy wobec władzy. Oczekuje ona od sprawujących władzę określonych standardów merytoryczno-moralnych i zgodnych z nimi zachowań. Ujawniony silny brak zaufania potwierdza pogłębiający się kryzys legitymizacji władzy graniczący wręcz z delegitymizacją. Jest to o tyle ciekawe, że wśród osób badanych były osoby stosunkowo młode o wysokim statusie wykształcenia. Odnotowano istnienie wyraźnej orientacji antyautorytarnej, która łączy się ze statusem społeczno-edukacyjnym badanych osób. Jest to bardzo istotne z punktu widzenia budowy społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego,

Postawione hipotezy potwierdziły się tylko częściowo. Potwierdziło się nasze przypuszczenie, że analizowane ustosunkowania psychopolityczne mają charakter wielowymiarowy (istnienie wielu podskal w obrębie interesującego nas zjawiska) i jako takie dostarczają interesują-

cych informacji o postrzeganiu społecznego świata przez badane osoby<sup>9</sup>. Wbrew naszym założeniom respondentki nie posiadały pozytywnego obrazu władzy, a władzę polityczną darzyły niskim zaufaniem. Możemy na tej podstawie możemy mówić bardziej o delegitymizacji władzy niż o jej legitymizowaniu.

Poszukiwanie predyktorów interesujących nas ustosunkowań psychopolitycznych pokazało, że autorytaryzm (skala całościowa), jak i jego podskale tylko w ograniczonym stopniu mogą być stosowane do przewidywania poziomu ustosunkowań psychopolitycznych badanych osób. Być może to ograniczenie wynika z charakteru badanej próby. W badaniu uczestniczyły studentki kierunku pedagogicznego. Specyfika z jednej strony studiów, a z drugiej zawodu, jaki w przyszłości będą wykonywały respondentki, spowodowały, że otrzymaliśmy takie właśnie wyniki. Wydaje się nam, że podobne pytania badawcze powinniśmy kierować, jeśli nie do większej próby badawczej, to na pewno do innych grup społecznych czy zawodowych.

## Summary

The theme of the article C. Dziurzyński are trust to power, images of her and authoritarianism students of pedagogy and early. The author presents the results of research that I conducted among 75 students of pedagogy and early. The purpose of this study was to find out the extent to which confidence in the institution of political power and thinking about pedagogy students are linked with the views of an authoritarian. Contrary to the earlier assumption the author fails to note the high level of authoritarianism, or neither positive perception of power. However, did find a weak relationship between confidence in government, perceptions of the people in power and authoritarianism.

---

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

---

# Nauczyciel wobec kapitału wspólnoty

---

**Wojciech Sroczyński**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach

## Wprowadzenie

Celem niniejszego szkicu jest wprowadzenie w zagadnienie wspólnoty jako środowiska wychowawczego, będącego jednocześnie istotnym czynnikiem warunkującym pracę pedagogiczną nauczyciela, jego wysiłki wychowawcze podejmowane zarówno w szkole, jak i w środowisku życia uczniów. Zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, gdy partnerem są dzieci o jeszcze nieukształtowanej osobowości, nauczyciel staje wobec ważnego zadania rozpoznania środowiska wychowawczego rodziny, sąsiedztwa, społeczności lokalnej, gdyż w niej rozpoczął się proces kształtowania *habitusu*, który będzie wyznaczał między innymi dalsze etapy rozwoju i kariery szkolnej ucznia.

W analizie sygnalizowanego problemu przyjmuję sprawozdawczo-rekonstrukcyjną perspektywę metodologiczną<sup>1</sup>, ale także określam „wspólnotę” w znaczeniu projektującym. Podstawowe pytanie brzmi: „Jakie walory, jaki potencjał tkwi we wspólnotcie?” Jeśli bowiem posiada ona jakiś potencjał lub kapitał, to naturalną kolejną rzeczą jest jego oddziaływanie na *habitus* uczniów – ich język i inne kompetencje, co warunkuje następnie przebieg edukacji szkolnej. Kapitał wspólnoty może poza tym stanowić – jak pisał Aleksander Kamiński – swoisty „filtr” zatrzymujący negatywne, z punktu widzenia rozwoju i wychowania, wpływy.

---

<sup>1</sup> Por. J. Piekarski, *Warunki uczestnictwa społeczności – pytanie o perspektywę pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989*, Katowice 2007.

## Siły społeczne a kapitał społeczny

Rozpatrywanie sił społecznych jako wartości, w których pedagodzy społeczni znajdują oparcie w środowiskowym działaniu społeczno-pedagogicznym, kierując uwagę w stronę „społeczności lokalnej” – terminu używanego zamiennie z pojęciem „środowiska lokalnego” czy „wspólnoty”. Określenia te, podobnie jak „siły społeczne”, stanowią kluczowe kategorie teoretyczne pedagogiki społecznej. Kategorie – jak je definiuje Józef Górniewicz – to nie tylko podstawowe dla danej dyscypliny naukowej pojęcia. Ich rola polega także na dostarczaniu narzędzi poznania i opisu, dzięki czemu tworzy się ład teoretyczny w obszarze danej dyscypliny wiedzy<sup>2</sup>. Ukierunkowują refleksję i umożliwiają traktowanie poznawanej materii w ujęciu dynamicznym, jako że ustawicznie zmienia się zakres i struktura wiedzy gromadzonej przez naukę. Same więc pojęcia, należące do zasobu symbolicznego danej dyscypliny wiedzy naukowej, wymagają ciągłej analizy z punktu widzenia ogólnych założeń teoretycznych. Ich funkcją jest bowiem precyzyjne opisywanie poznawanej i komunikowanej wiedzy. Same są o tyle przedmiotem analizy, o ile adekwatnie kodyfikują poznawaną rzeczywistość. Nie tyle one więc się zmieniają, ile rzeczywistość, którą poznający ujmuje w symboliczną strukturę, jaką jest język poznania, opisu i komunikacji.

W przypadku pedagogiki, jej kategorie funkcję komunikującą wyniki badań naukowych, ocenę rzeczywistości wychowawczej oraz związane z nią plany i strategie kształcenia pełnią w szczególnym powiązaniu ze wszystkimi aktorami sceny edukacyjnej. Ich rolą jest bowiem skłanianie do nowych interpretacji, inspirowanie do krytycznego namysłu nad wychowaniem. Wymaga to właściwego identyfikowania terminów służących opisywaniu i ocenianiu wychowania. Wiedza o rzeczywistości wychowawczej gromadzona jest przecież nie tylko w wyniku badań naukowych, ale także jest skutkiem tradycji, istnieje w wiedzy potocznej na ten temat. Orientowanie się w gęstwinie licznych terminów, które na grunt pedagogiki trafiają nie tylko z innych nauk, ale także z języka potocznego wymaga zatem ustawicznego definiowania, określania ich sensu przez partnerów edukacji.

Do kategorii poznawczej mającej swą genezę w tradycji pedagogiki społecznej należy określenie „siły społeczne”. Przyjęło się ono w teorii i stosowane jest jako opis wartości, walorów ludzkich i materialnych, które w swej pracy pedagogicznej w środowisku mogą angażować wychowawcy środowiskowi, pedagodzy rodziny, pedagodzy szkolni, trene-

---

<sup>2</sup> Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 7.

rzy i instruktorzy – słowem: wszyscy, których nazywamy pedagogami społecznymi.

Termin „siły społeczne” od czasu wprowadzenia go przez Helenę Radlińską do języka naukowego pedagogiki społecznej doczekał się dalszych interpretacji i rozwinięć, podobnie jak opisywana przez niego rzeczywistość i formułowane w tym względzie teorie<sup>3</sup>. Wychowawcę środowiskowego postrzega się jako animatora społecznych przeobrażeń<sup>4</sup>, sygnalizując potrzebę badania sił społecznych w kontekście integracji środowiska lokalnego. Jerzy Szmagałski podkreśla nawet dalszą możliwość doprecyzowywania tego terminu, sugerując jego ubogacenie o konotacje wypływające z teorii twórczości. Pisze on, że „pedagogika społeczna w swej funkcji eksplikacyjnej może podbudować zasadę budzenia sił ludzkich teorią twórczości”<sup>5</sup>. Siły społeczne jako kapitał jednostkowy i zbiorowy wspomagają działanie środowiskowe nauczyciela, który przysposabia wychowanka do kreatywnego uczestnictwa w życiu publicznym na każdym etapie jego osobniczego rozwoju<sup>6</sup> oraz inicjuje procesy wychowawcze w jego środowisku życia. Jednocześnie odkrywa tkwiący w środowisku lokalnym (szkole, domu kultury, kręgach sąsiedzkich, władzach samorządowych, rodzinie, parafii) potencjał integrujący zbiorowość lokalną, której efektem jest realna forma społecznego życia określana mianem wspólnoty.

Na tle tych uwag rodzi się pytanie, czy pojęcie sił społecznych w kontekście dzisiejszej wiedzy o zasobach, potencjale, kapitale ludzkim nie wydaje się być anachroniczne? Dyskurs nad sensem terminu „siły społeczne” podjąłem w innym artykule<sup>7</sup>, wskazując właśnie na jego niejasność i proponując w zamian termin „kapitał społeczny/ludzki” lub jemu podobne określenia, takie jak potencjał, zasoby znane z lektury dzieł Pierre’a Bourdieu, Roberta Putnama czy Francisa Fukuyamy. Odwołałem się, inicjując wówczas tę dyskusję, do opinii angielskiego socjologa J. Offera<sup>8</sup>, który formułuje w związku z terminem „siły społeczne: następujące uwagi:

1. niedookreśloność pojęcia – w zasadzie nie wiadomo, o jakie *siły* chodzi. Czy może jest to pojęcie mające genezę w terminologii wojsko-

---

<sup>3</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. I, Warszawa 2006, s. 67.

<sup>4</sup> A. Olubiński, *Pedagog jako animator przeobrażeń społecznych*, s. 75, [w:] *Absolwent pedagogiki dziś*, Warszawa 2006.

<sup>5</sup> J. Szmagałski, *Kariera pewnej XIX wiekowej koncepcji*, [w:] *Absolwent...* s. 56

<sup>6</sup> Por. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2004.

<sup>7</sup> Zob. W. Sroczynski, *Kapitał ludzki a siły społeczne*, „Zarządzanie i Edukacja” 2008, nr 59/60.

<sup>8</sup> J. Offer, *Socjologia opieki społecznej: o właściwym zaklasyfikowaniu pracy socjalnej*, [w:] M. Davis (red.), *Socjologia pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 92 i nast.

wej: *sily zbrojne/militarne*? Czy chodzi może o jakieś bliżej nieokreślone, nie do poznania (tajemne) moce?

2. Czy idzie o wpływ spencerowskiej idei nauk społecznych, mającej genezę w przyrodoznawstwie i związanej z nią nadzieją na lepsze poznanie świata i praw rządzących społeczeństwem na wzór prawidłowości przyrodniczych (sił przyrody)?

Tych kilka wskazanych wyżej powodów wydaje się wystarczająco uzasadniać sens bliższego przyjrzenia się siłom społecznym, ale nie rozwiązanie tego semantycznego problemu stanowi cel tego szkicu. Wychoząc z założenia, że bardziej uzasadnione jest stosowanie terminu „kapitał społeczny”, w tym dyskursie będzie chodziło o zastanowienie się, jaki kapitał może tkwić we wspólnocie i jak może z niego korzystać nauczyciel?

Z kolei wspólnota jako kategoria teoretyczna i forma życia społecznego stała się w ostatnich latach przedmiotem ponownych studiów, także w Polsce. W literaturze pedagogicznej w latach 70. najczęściej brany pod uwagę teoretycznym odniesieniem rozważań o społeczności lokalnej były koncepcje Roberta MacIvera i Charlesa Page'a<sup>9</sup>, a także teorie Ferdynanda Toennisa i Ezry Parka. Ciekawy pogląd na wspólnotę prezentuje David B. Clark<sup>10</sup>, stosunkowo bliski rozumieniu tego pojęcia przez polskiego socjologa Jerzego Szackiego. Wydaje się on szczególnie interesujący z uwagi na wyraźne odniesienie słowa „wspólnota” do innych form rzeczywistości społecznej i odróżnienie go od „społeczności lokalnej”, „środowiska lokalnego” czy „lokalnego systemu społecznego”, które to terminy na gruncie teorii pedagogiki społecznej stosuje się najczęściej zamiennie.

## **Kapitał wspólnoty a edukacja**

Czy wspólnoty mogą stanowić współcześnie obiekt zainteresowania pedagogów społecznych? A jeśli tak, to jakie względy o tym decydują?

W naukowej literaturze problematykę wspólnoty odnoszono najczęściej do badania tradycyjnych wsi, rzadziej małych miast (por. badania Franciszka Bujaka dotyczące wsi małopolskich na początku XX w.). W latach 70. XX w. badaniami obejmowano w Polsce dzielnice dużych miast lub ich osiedla, zaliczając do wspólnot nie tylko mieszkańców tradycyjnych regionów wiejskich. Wychodzą z założenia, które rekonstruuje Paweł Starosta<sup>11</sup>, iż o byciu wspólnotą decyduje przede wszystkim

<sup>9</sup> R. M. MacIver, C. H. Page, *Society*, London 1961.

<sup>10</sup> Zob. B. Mikołajewska, *Zjawisko wspólnoty* (wybór tekstów), New Haven, CT, USA 1999.

<sup>11</sup> P. Starosta, *Poza Metropolią. Wiejskie i małomiasteczkowe zbiorowości lokalne a wzory porządku makrospołecznego*, Łódź 1995, s. 31.

zdolność „do podejmowania wspólnych działań na rzecz rozwiązywania nurtujących ją problemów”. Marek Szczepański z kolei pisze, że rozmaite badania socjologiczne, również polskie, pozwalają sądzić, że społeczności lokalne, połączone silną więzią, mogą istnieć również w warunkach wielkomiejskich, a w starych dzielnicach dużych miast jest to nawet powszechne zjawisko<sup>12</sup>.

Interesujący się tym problem badacze sygnalizują wprawdzie wątpliwości co do istnienia tego typu społeczności w ponowoczesnym świecie. Taki pogląd reprezentuje na przykład Manuel Castells, uważając, że wspólnota w jej idyllicznym ujęciu, „[...] jako silnie związanej, przestrzennie wydzielonej kultury wsparcia i przynależności”, nie istnieje. Autor ma jednak świadomość tworzenia się innych, różniących się wprawdzie od tradycyjnych, ale jednak wspólnot. Ich zaistnienie nie wymaga bezpośrednich styczności fizycznych; wystarczają pośrednie–psychiczne– za pośrednictwem Internetu i przyznaje, że mogą one stanowić jedną z wielu możliwości tworzenia i podtrzymywania sieci społecznych<sup>13</sup>. Przeważa jednak pogląd, iż zmiany społeczne w skali globalnej – przechodzenie do fazy społeczeństwa ponowoczesnego czy informacyjnego<sup>14</sup> – nie unicestwiły tej pierwotnej formy życia społecznego. Podnosi się argumenty, że we współczesnym zatowarowanym społeczeństwie właśnie wspólnoty mogą stanowić remedium na anomie społeczną.

Wykorzystanie kapitału ludzkiego wymagałoby uprzednio pomocy pedagogicznej w ukierunkowywaniu ludzi na kreowanie wspólnoty przez integrowanie; pomocy w docieraniu do głębi wspólnotowej tożsamości. Sens takiej pracy pedagogicznej uzasadniony jest potencjałem, jaki tkwi we wspólnotach:

- stosunki w grupach pierwotnych określone są więzami emocjonalnymi.
- jednostki zachowują swoją podmiotowość; nie są postrzegane rzeczowo, jedynie jako wykonawcy ról społecznych, ale podmiotowo, jako osoby.
- wspólnota staje się oparciem i płaszczyzną dzielenia się kłopotami, formą ekspresji uczuć.
- członkowie wspólnoty mają tendencję do rozciągania więzów przyjaźni i braterstwa na wszystkich jej uczestników.

---

<sup>12</sup> M. Szczepański, *Przestrzeń i miejskie zbiorowości lokalne. Szkic z socjologii życia codziennego*, [w:] Bogdan Jałowicki, Kazimierz Z. Sowa, P. Dutkiewicz (red.), *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, Warszawa 1989, s. 178.

<sup>13</sup> M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2008, s. 364.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

- wspólnota daje poczucie bezpieczeństwa, przynależności, jest oparciem i wsparciem w momentach trudnych życiowo.

W jaki sposób rozpoznać zatem wspólnotę? Jakie przypisać cechy zbiorowości, aby można było uznać ją za wspólnotę? Pojęcie wspólnoty w polskiej literaturze naukowej pojawiło się jako odpowiednik angielskiego słowa *community*. Jerzy Szacki zwraca uwagę na bogate konotacje tego terminu, dodając, że wybór polskiego odpowiednika nie jest możliwy. W pojęciu tym jest bowiem zawarta „tęsknota za wspólnotą pragnień, łącznością z ludźmi, rozciągnięciem więzi pokrewieństwa i przyjaźni na wszystkich, których połączył wspólny los”<sup>15</sup>. Taka interpretacja nasuwa skojarzenia z niemieckim słowem *heimat* czy stosowanym obecnie przez teoretyków pedagogiki społecznej określeniem „mała ojczyzna”. Słowo „wspólnota” zawiera zarazem racjonalny i emocjonalny czynnik, czego nie można odnieść do terminów „środowisko lokalne”, „społeczność lokalna” czy „zbiorowość lokalna”. Te ostatnie kategorie mają wyłącznie charakter opisowy, podczas gdy *wspólnota* implikuje takie wartości, postawy i zachowania, które można dookreślić słowami „tożsamość”, „poczucie więzi”, „przynależności”, „empatia”, „gotowość działania i pomocy”, „zaangażowanie”, „poczucie odrębności”. Słowo to zawiera jakiś emocjonalny ładunek wynikający z tradycji i podzielnych wzorów.

G. A. Hillery<sup>16</sup> ujawnił aż 94 różne definicje wspólnoty, tak że niektórzy teoretycy zaczęli mówić o „niby-pojęciu”. David B. Clark<sup>17</sup>, podejmując dyskurs dotyczący wspólnoty, stosuje różne podejścia: empiryczne, ekologiczne, czy teoretyczne. Rozpatruje wspólnotę z punktu widzenia cech najczęściej branych przez teoretyków pod uwagę, jak:

1. miejsce zamieszkania,
2. działanie społeczne;
3. struktura społeczna.

Czy te kryteria pomogą identyfikować wspólnoty?

Miejsce zamieszkania jako zmienna badania wspólnot, było ważnym elementem doktryny „sąsiedzkich jedności” modnej w Anglii w latach 20. XX w. i w okresie powojennej odbudowy. Twierdzono wówczas, że terytorium ma znaczący wpływ na kształtowanie się wspólnot, a jego znaczny obszar utrudnia rozwijanie się sąsiedztwa. Badania empiryczne nie potwierdziły jednak tej tezy. Okazało się, że także inne elementy, jak czynniki klasowe, warstwowe, potrzeby i zainteresowania były równie ważnym czynnikiem tworzącym wspólnotę. Tradycyjnie ze zjawiskiem

---

<sup>15</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 1981, s. 637.

<sup>16</sup> G. A. Hillery, *Definitions of Community: Areas of Agreement*, „Rural Sociology” 1965, vol 20.

<sup>17</sup> Podają za: B. Mikołajewska, *op. cit.*



wspólnoty łączono bowiem małe terytorium (wieś, małe miasto, dzielnicę, osiedle) oraz pewien typ struktury oparty na autorytecie lub przypisanym statusie. Na podstawie badań wykazano, że zamieszkiwanie małego terytorium nie konstytuuje jeszcze wspólnoty, bowiem aby mogła ona zaistnieć, ludzie muszą stać się **solidarni**.

Czy zatem działanie społeczne jest czynnikiem kształtującym wspólnotę? Przez czynności społeczne Znaniecki rozumiał pewien typ czynności podejmowany przez ludzi i ukierunkowany ku innym. W ten typ zachowań społecznych włącza się także „udramatyzowane wydarzenia” (ceremonie, obyczaje; obrzędy rodzinne; społeczne reakcje na indywidualne tragedie: pożar, powódź; systematyczne wydarzenia: święta; okazjonalne imprezy, które wiele mogą powiedzieć o solidarności ludzkiej i psychospołecznej więzi. Jako przykład znaczenia „udramatyzowanych wydarzeń” w kształtowaniu się wspólnot niech posłużą badania dokonane w latach 60. XX w. przez Ronniego Frankenberga<sup>18</sup>, które pokazują szczegółowo okoliczności przemiany futbolu w lokalny karnawał, mający być jednocześnie symbolem jedności wsi. W konkluzji Frankenberg stwierdza jednak, że wątpliwe jest, aby „analiza cyklu udramatyzowanych wydarzeń w ich historycznym i geograficznym kontekście [...]” mogła być „drogą postępu w badaniach na wspólnotami [...]”, a to dlatego, że owe udramatyzowane wydarzenia, jako zachowania konwencjonalne, są czynieniem czegoś, co w życiu codziennym nie występuje. Tak więc badanie udramatyzowanych wydarzeń może prowadzić do całkowicie błędnego rozpoznania, czy jakaś społeczność jest wspólnotą (np. na podstawie obserwacji udziału w uroczystościach parafialnych nie możemy wnioskować, że mamy do czynienia ze wspólnotą). Także poznając konwencjonalne zachowania, trudno zrozumieć normy obowiązujące we wspólnocie, a przecież to one w znaczącym stopniu stanowią właśnie o niej jako takiej.

Może zatem struktura społeczna wskazuje jednoznacznie na fakt, iż mamy do czynienia ze wspólnotą? W studiach nad wspólnotą posługiwano się pojęciem struktury społecznej definiowanej przez takie zmienne szczegółowe, jak instytucje, role społeczne, statusy, klasy. Proponowano zastąpienie słowa „wspólnota” terminem „lokalny system społeczny”. Nacisk na strukturę, w przeciwieństwie do działania społecznego, umieszcza wspólnotę w statycznym układzie odniesienia, choć przyjęcie tego kryterium ma wartość porządkującą i opisową, nie wskazuje na jej dynamikę. *Gemeinschaft* od czasów Ferdynanda Toenniesa jest rozumiane jako główna cecha struktury społecznej typu wspólnota. Problem jed-

---

<sup>18</sup> R. Frankenberg, *Communities In Britain*, Penguin, London 1966, s. 293.

nak polega nie tylko poznaniu struktury wspólnoty, ale przede wszystkim na zrozumieniu jej zasadniczej natury. A to wymaga jej badania nie tylko jako obiektywnej formy życia społecznego, ale także tego, jak widzą ją ludzie. Jako argument przytacza się opinię P. H. Manna<sup>19</sup>, który pisze, że prawdopodobnie najważniejszymi czynnikami w analizie urbanizmu jest rozróżnienie między strukturą społeczną w sensie całościowym a strukturą społeczną w świadomości i odczuciach jednostki. „Chodzi o to, że na bazie wspólnoty może kształtować się pewien typ struktury społecznej, ale pojęcia te nie sprowadzają się do siebie” – pisze Mann.

Podsumowując dotychczasowe analizy, można powiedzieć, że *community* nie jest synonimem społeczności lokalnej i nie można jej scharakteryzować przez opisanie i charakterystykę, biorąc pod uwagę miejsce (**terytorium**), antropologiczne badanie **działań/wydarzeń** lub poznając jej **strukturę społeczną**. Jakie więc cechy identyfikują wspólnotę?

### Sentyment jako element definiujący wspólnotę

B. W. Clark, wymieniany przez Barbarę Mikołajewską jako jeden z teoretyków zajmujących się wspólnotami, pisze, że współcześnie w pojęciu wspólnoty tracą na znaczeniu konotacje terytorialne, a raczej więcej uwagi przywiązuje się do ładu moralnego lub **sentymentów**. Barbara Mikołajewska, wprowadzając w obszerny wybór oryginalnych tekstów naukowych, odnoszących się do wspólnoty, wypowiada się na temat znaczenia słowa „sentyment”:

„Angielskie słowo *sentiment* ma zwykle sens pozytywny i zawiera w sobie zarówno myśl jak i uczucie. Jest zarówno umysłowym wyobrażeniem, jak i skłonnością lub stronniczością ocieplaną, zabarwianą, pobudzaną lub opartą na emocji. Wyobrażenie to lub skłonność jest myślą szlachetną i podniosłą w uczuciu”<sup>20</sup>.

Oznacza to, że słowo **wspólnota** ma inne konotacje aniżeli **społeczność lokalna**. Zauważył to w naszej literaturze Jerzy Szacki, który pisał, że angielskie wyrażenie *community* ma bogate konotacje znaczeniowe i wybór polskiego odpowiednika ogranicza sens pierwotnego terminu. Oznacza ono bowiem jednocześnie i zbiorowość terytorialną i wspólnotę.

Jeśli porównamy pojęcie wspólnoty z terminem środowisko lokalne/społeczność lokalna w kontekście zmiennych socjologicznych (teren zamieszkiwania, interakcja społeczna, trwałe więzi między członkami), to zauważymy, że brakuje wśród nich właśnie owego „sentymentu”. Z jednej więc strony pojęcie wspólnoty odnosi się do populacji, z drugiej

<sup>19</sup> P. H. Mann, *An Approach to Urban Sociology*, London 1961, s. 113.

<sup>20</sup> B. Mikołajewska, *op. cit.*, s. 16.

do cech, które teoretycy uznają za zasadnicze dla tworzenia się wspólnoty, mianowicie do tradycji i ładu moralnego. B. W. Clark przywołuje różne opinie, jak np. G. Simpsona, który pisał w latach 30. XX w., że wspólnoty nie można badać, pokazując jej parametry ekonomiczne, społeczne, demograficzne, terytorialne czy polityczne, gdyż nie jest ona zbiorem elementów, nie jest nawet formą życia społecznego, lecz jego **duszą** [podkr. autor].

Należy zauważyć, że podobnie terminu „kapitał wspólnoty” nie konotują z osobna: sieć towarzyskich powiązań jednostki, „znaczący inni”, zaufanie, zdolność do współpracy i organizowania się. Należy raczej sądzić, że potencjał społeczny dopiero wówczas staje się wartością, w której nauczyciel/pedagog środowiskowy znajduje oparcie, gdy zostaje wydobyty w działaniu, przesądzając o tym, że kapitał społeczny, zasoby ludzkie stają się duszą, motorem, stymulatorem środowiskowej tożsamości i źródłem aktywności. Tak jak wspólnota ujawnia się nie przez zbiór elementów, ale wewnętrzną spójność opartą na sentymencie, tak również jej kapitał ujawnia się jako kompleks warunkowych całości w społecznym zaufaniu, więziach jednostkowych, grupowych i organizacyjnych, w kapitale intelektualnym, ekonomicznym, politycznym, czy kulturowym.

Uznając, że sentyment jest główną zmienną wspólnoty, należałoby zastanowić się nad jego sensem. Według teoretyków można wskazać na dwojakiego rodzaju sentymenty: „solidarność” i „poczucie istotności”. Ten drugi rodzaj sentymentu określa się także jako „poczucie przynależności”, „poczucie roli”, „poczucie miejsca”, „zakorzenienia”, „osiągnięcie” czy „samorealizacji”. Zwraca się uwagę na to, że poczucie solidaryzmu jest sentymentem pokrewnym temu, co nazywa się „poczuciem my” i które definiuje się jako uczucie skłaniające ludzi do identyfikowania się z innymi w taki sposób, że gdy mówią „my” nie pojawia się myśl o różnicy i gdy mówią „nasze”, nie pojawia się myśl o podziale.

Józef Tischner z kolei zauważył, że solidarność skłania do spotkania z Drugim, budzi uczucia empatii, miłości. A miłość pozwala stawać się człowiekiem w pełni dojrzałym, wewnętrźnie zharmonizowanym i autonomicznym. Miłość jest źródłem tożsamości osoby i wspólnoty oraz uzdolnia do czynienia dobra a unikania zła w relacji do siebie samej i innych. Na tę twórczą siłę miłości wskazuje szczególnie myśl katolicka, która materializuje ową duchową relację podmiotową, określając ją mianem **spotkania**<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982.

Zainteresowanie solidarnością nie może wykluczać jednak z pola widzenia drugiego sentymentu, jakim jest „poczucie istotności”, czyli podmiotowości, autonomii, względnej odrębności jednostki w ramach wspólnoty i wspólnoty w obrębie lokalnej zbiorowości czy społeczności. W odniesieniu do grupy oznacza ono „efektywną demokrację”, czyli potrzebę oddolnego, autonomicznego działania. Postawa solidarności może jednak skłaniać do eksponowania celów kolektywnych, jak to ma miejsce w przypadku dominacji grupy, przyjmowaniu przez nią nadmiernej funkcji ochronnej wobec jednostki. Jeśli ta funkcja konformistyczna przeważa nad sentymentami, jakimi są **solidarność** i **istotność** razem wzięte, to zachodzi obawa o zagrożenie dla podmiotowości osoby, a wspólnota jako forma życia społecznego może przyjąć charakter totalitarnej, jak to ma miejsce w sektach, wspólnotach zakonnych, czy partiach politycznych.

### **Wspólnotowe uwarunkowania działania pedagogicznego**

Liczne studia i badania naukowe potwierdziły istnienie takich cech wspólnotowych, jak solidarność, istotność grupowa i jednostkowa i takie między innymi elementy należałoby brać pod uwagę w środowiskowej pracy pedagogicznej. Jest to trudna droga do opisu środowiska wychowawczego, którego rozpoznanie i zdiagnozowanie należy również do zadań nauczyciela. Wpływy środowiskowe, jako rezultat oddziaływania wszystkich czynników w najbliższym otoczeniu dziecka, determinują przecież przebieg nauczania szkolnego i jego efekty. Uznanie, iż „sentyment” i „istotność” są elementami wspólnotowymi/środowiska społecznego stawia nauczyciela wobec znacznie trudniejszego wyzwania poznawczego/badawczego. Musi bowiem wykroczyć w rozpoznawaniu wspólnoty, jako środowiska wychowawczego, poza najczęściej stosowane wskaźniki empiryczne, jak skład personalny rodziny, struktura społeczna społeczności lokalnej wsi czy osiedla, czynniki demograficzno-społeczne (wiek, płeć, wykształcenie, zawód), warunki mieszkaniowe, zasoby finansowe, kulturowe, warunki fizjograficzne itp. Ma bowiem wniknąć w sytuację psychospołeczną, subiektywną, którą określiliśmy mianem „sentymentu”. A to wymaga zastosowania bardziej subtelných wskaźników do jej rozpoznania. Poza tym, co jest ważne, poznanie wymaga przede wszystkim zrozumienia.

Ważne są też te wartości, które teoretycy określają jako zaufanie, habitus, w tym wyposażenie językowe, odmienność kulturowe, światopoglądowa itp. W społeczeństwie otwartym na inne kultury i społeczności etniczne, jakim staje się Polska po okresie politycznej indoktrynacji

PRL, te elementy muszą być brane pod uwagę przez nauczyciela **organizującego uczenie się** ucznia i udzielającego mu **pomocy w odkrywaniu istoty własnego człowieczeństwa**, jakim jest wychowanie.

## Zakończenie

Przeprowadzona powyżej analiza upoważnia do wysnucia wniosku, że starając się odpowiadać na pytanie o to, czy we wspólnocie można doszukiwać się kapitału warunkującego działanie pedagogiczne, wskazane byłoby uwzględnienie następujących jej czynników:

- tradycja, sentyment z nią związany;
- postrzeganie miejsca zamieszkania przez samych mieszkańców;
- postawy „my” i „oni” z perspektywy zamieszkujących teren i go zasiedlających;
- otwarty *versus* zamknięty charakter grup tworzących zbiorowość terytorialną;
- obecność grup wtórnych, ich potencjał integracyjny, edukacyjny, wychowawczy;
- poczucia istności jednostkowej i grupowej,
- wyobrażenia własnej – składającej się z „my” i „oni” społeczności celem pomocy edukacyjnej w budowaniu wspólnoty,
- poczucia przynależności i bezpieczeństwa lokalnego celem działania na rzecz jego podtrzymania;
- aktywizacja społeczności lokalnej przez „udramatyzowane wydarzenia”, aktywność oddolną, działalność kulturalną itp.
- poczucie solidarności jako więzi wspólnotowej<sup>22</sup>.

W nowo tworzących się (czy też „na nowo”) społecznościach pomoc w budowaniu wspólnoty celem wykorzystania jej walorów wydaje się być także ważnym zadaniem nauczyciela, zwłaszcza edukatora najmłodszych uczniów. Bogactwo własnego środowiska wnoszą oni bowiem do sytuacji szkolnej. Uwzględnienie w diagnozie społeczno-pedagogicznej sygnalizowanych cech pozwoli nauczycielowi na bardziej adekwatne rozpoznanie kapitału wspólnotowego i w konsekwencji umożliwi oparcie się na nim jako wartości w edukacji.

---

<sup>22</sup> Por. krytyczne uwagi o *więzi społecznej* Mirosławy Marody i Anny Gizy-Poleszczuk w pracy pt. *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2006.

## **SUMMARY**

In this article the author, referring to the concept of social forces and social capital, as one of the theoretical categories in social pedagogy, considers the issue of their community conditions.

---

## Noty o autorach

---

**EWA ARCISZEWSKA** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**PAWEŁ BAŁA** – doktor nauk prawnych. Adiunkt w Instytucie Nauk Społecznych Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

**IWONA BĄBIAK** – magister psychologii. Absolwentka Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie.

**MAGDALENA BOCZKOWSKA** – magister pedagogiki. Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, doktorantka Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS.

**EWA BRZEZIŃSKA** – studentka psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

**KRYSTYNA CHAŁAS** – profesor, Kierownik Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

**JAN CIECIUCH** – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz na Wydziale Psychologii Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Warszawie.

**KRZYSZTOF DZIURZYŃSKI** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, dziekan Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, adiunkt w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**EWA JAGIELLO** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, matematyk, pedagog, pracownik Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

**MONIKA JUREWICZ** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych SGGW oraz w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**MAŁGORZATA KAMIŃSKA-JUCKIEWICZ** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w PWSZ w Płocku, dyrektorka Szkoły Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 22 w Płocku.

**AGATA M. ŁUKASIEWICZ** – magister socjologii, doktorantka Collegium Civitas w Warszawie. Wykładowca na Wydziale Nauk Społecznych w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**ANNA NADOLSKA** – magister pedagogiki, absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, wykładowca na Wydziale Nauk Społecznych w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego, dyrektorka Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 42 w Warszawie.

**MONIKA PODKOWIŃSKA** – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii. Adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych SGGW (Katedra Socjologii, Zakład Socjologii Wsi i Komunikacji Społecznej).

**MIROSLAWA RACZKOWSKA-LIPIŃSKA** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Do lutego 2011 roku dziekan Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie

**DOMINIKA RUSJAN** – magister pedagogiki specjalnej (specjalność logopedia). Absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

**KAROLINA ŚLUPEK** – licencjat w zakresie socjologii uzyskała w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego.



**WOJCIECH SROCZYŃSKI** – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach oraz Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**JAN SZAFRANIEC** – doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**ADAM WIELOMSKI** – doktor habilitowany, prof. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach oraz Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego.

**EDYTA WOLTER** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego oraz na Uniwersytecie im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego.