

Niniejsza publikacja stanowi wielowymiarowe opracowanie wyzwań, przed którymi stanęli nauczyciele, terapeuci i rodziny w obliczu pandemii COVID-19, ukazując zarówno codzienne zmagania uczniów z nauką zdalną, jak i specyficzne trudności, jakie napotkali logopedzi w pracy online. Z perspektywy badań własnych oraz analizy sytuacji początkowych miesięcy pandemii, autorzy odtwarzają obraz adaptacji nauczycieli do nowej rzeczywistości szkolnej, z naciskiem na wypracowanie skutecznych metod komunikacji z rodzicami oraz sposoby radzenia sobie z wyzwaniami technologicznymi i edukacyjnymi.

Czytelnik znajdzie tu także refleksje nad miejscem wartości i symbolicznych figur, takich jak ojcostwo, w procesie wychowania, które – osadzone w kontekście pedagogicznym – podkreślają znaczenie aksjologii w formowaniu postaw młodzieży. Ciekawe analizy poruszają temat współpracy nauczycieli i rodziców w sytuacji różnic kulturowych, wskazując na kompetencje niezbędne do budowania partnerskich relacji, zwłaszcza w kontekście dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dodatkowo, książka przedstawia modele pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu oraz rozwoju inteligencji wielorakich u przedszkolaków, zachęcając pedagogów do wdrażania inkluzywnych praktyk edukacyjnych.

WYBRANE PROBLEMY PEDAGOGICZNO-SPOŁECZNE
FUNKCJONOWANIA PLACÓWEK EDUKACYJNYCH W OKRESIE PANDEMII

WYBRANE PROBLEMY PEDAGOGICZNO-SPOŁECZNE FUNKCJONOWANIA PLACÓWEK EDUKACYJNYCH W OKRESIE PANDEMII

red. Zenon Jasiński, Sławomir Śliwa

red. Zenon Jasiński, Sławomir Śliwa

ISBN 978-83-967882-3-8

**WYBRANE PROBLEMY
PEDAGOGICZNO-SPOŁECZNE
FUNKCJONOWANIA
PLACÓWEK EDUKACYJNYCH
W OKRESIE PANDEMII**

WYBRANE PROBLEMY PEDAGOGICZNO-SPOŁECZNE FUNKCJONOWANIA PLACÓWEK EDUKACYJNYCH W OKRESIE PANDEMII

red. Zenon Jasiński, Sławomir Śliwa

Opole 2023

SPIS TREŚCI

8 Wstęp

Część 1

- Izabela Heflik
12 **Placówki oświatowe, gabinety terapeutyczne, poradnie logopedyczne oraz ich funkcjonowanie w czasie pandemii**
- Zenon Jasiński, Sławomir Śliwa
20 **Nauczyciele o swojej pracy w czasie początków pandemii COVID-19 (Doniesienie z badań)**
- Urszula Michalik-Marcinkowska, Magdalena Mistarz, Mateusz Maziarz, Marta Kozłowska, Aleksandra Krzak
37 **Wpływ pandemii COVID-19 na codzienne aktywności młodzieży szkolnej**

Recenzent:

Dr hab. Anna Szafrńska, prof. UŚ

Korekta:

Agnieszka Hanulewicz

Skład i projekt okładki:

Mirosław Hanulewicz

Zdjęcia na okładce:

wastedgeneration z Pixabay

ISBN 978-83-967882-3-8

Opole 2023

Wydawnictwo Sindruk
45-594 Opole, ul. Firmowa 12
tel.: +48 77 442 09 69
e-mail: biuro@sindruk.pl
www.sindruk.pl

Część 2

- 52 Tomasz Drewniak
Miejsce wartości w wychowaniu. O symbolicznych, instytucjonalnych i duchowych aspektach figury ojcostwa
- 76 Alina Szczurek-Boruta
Dziecko – rodzic – nauczyciel – układy (nie)odosobnione społecznie, współzależne, sprzężone
- 93 Dorota Misiejuk
Spotkanie rodziców i nauczycieli w kontekście różnicy kulturowej
- 108 Barbara Surma
Współpraca nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z rodzicami na rzecz zrównoważonego rozwoju
- 125 Marzena Piotrowska
Współpraca nauczycieli z rodzicami w kontekście literatury przedmiotu
- 140 Anna Śliwa
Kompetencje nauczycieli współorganizujących proces kształcenia z zakresu współpracy z rodzicami
- 152 Weronika Karnaś, Mirosław Hanulewicz
Reorganizacja funkcjonowania rodziny dziecka ze spektrum autyzmu
- 163 Agnieszka Reczyńska
Model pracy z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Część 3

- 178 Inetta Nowosad
„Singapore Way” – w stronę światowej klasy systemu edukacji
- 195 Mirosław Sobecki
Chór akademicki jako miejsce kształtowania wartości na przykładzie działalności Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku
- 202 Miroslav Gejdoš
Możliwości uczuć i empatii w przygotowaniu przedszkolnym
- 213 Jolanta Pytlik, Elżbieta Pytlik
Rozwijanie inteligencji wielorakich u dzieci w wieku przedszkolnym

Zamiast zakończenia

- 228 Agata Magnes
Paweł i pandemia

Aneks

- 236 Programy Opolskich Forów Edukacyjnych

WSTĘP

Niniejsza publikacja pt. Wybrane problemy pedagogiczno-społeczne funkcjonowania placówek edukacyjnych w okresie pandemii jest zbiorem artykułów, które stanowią efekty konferencji zainicjowanych przez prof. dra hab. Zenona Jasińskiego jako cykl pod nazwą Opolskie Forum Edukacyjne.

Pierwsze Opolskie Forum Edukacyjne odbyło się w dniu 15 listopada 2019 r. w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu. Konferencja ta, w założeniu organizatorów, miała stać się regionalną, cykliczną imprezą, skierowaną do pracowników placówek oświatowo-wychowawczych na Opolszczyźnie. Forum miało na celu integrację środowiska pedagogów, władz oświatowych i samorządowych wokół problemów funkcjonowania systemu edukacji, jakości kształcenia i wychowania oraz zaspokajanie potrzeb edukacyjnych regionu, zbliżenie środowiska naukowego do praktyki, a środowiska nauczycielskiego do wyników badań związanych z nauczaniem i funkcjonowaniem szkoły oraz nowymi koncepcjami i publikacjami dotyczącymi procesu dydaktyczno-wychowawczego. Spotkania w ramach Forum miały dawać okazję do wymiany poglądów przez nauczycieli, rodziców, nadzór pedagogiczny, nauczycielskie związki zawodowe, a także uczniów, popularyzacji i promocji placówek edukacyjnych osiągających istotne sukcesy w zakresie wyników nauczania, prowadzących ciekawe formy pracy wychowawczej oraz samych nauczycieli poszukujących nowych metod i środków pracy. I tak też się stało. Kolejne Opolskie Fora Edukacyjne były konsekwentnie realizowane i co roku przybierały różną formę. Przedstawiało się to następująco:

- 10 grudnia 2020 r. – II Opolskie Forum Edukacyjne – Funkcjonowanie szkoły w czasie trudnym;
- 18-19 listopada 2021 r. – III Opolskie Forum Edukacyjne – Problemy wychowawcze polskiej szkoły;

- 20-21 października 2022 r. – IV Opolskie Forum Edukacyjne – Współpraca rodziców z nauczycielami i szkołą;
- 23 listopada 2023 r. – V Opolskie Forum Edukacyjne – O model edukacji włączającej.

W tym miejscu należy nadmienić, że Forum w 2020 roku w wyniku pandemii koronawirusa przyjęło formę zdalną i okazało się, że paradoksalnie dzięki tej zmianie, z konferencji regionalnej stało się konferencją, która miała już zasięg ogólnopolski, a w następnych latach również międzynarodowy. Podejmowane działania, w pierwszej fazie były finansowane w ramach projektu Kluczborska Szkoła Ćwiczeń, a następnie Nyska Szkoła Ćwiczeń, które były realizowane w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Były one organizowane przez ANS-WSZiA w Opolu we współpracy z Administracją Oświaty Gminy Kluczbork, Gminnym Zarządem Oświaty Gminy Nysa, Wydziałem Oświaty Miasta Opola, Państwową Akademią Nauk Stosowanych w Nysie, Uniwersytetem Opolskim, Opolskim Centrum Edukacji, Miejskim Centrum Wspomagania Edukacji w Opolu, Powiatowym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Kluczborku oraz Powiatowym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli i Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego w Nysie. Od samego początku wydarzenia ta uzyskały patronat honorowy Kuratora Oświaty w Opolu oraz Dyrektora Departamentu Edukacji i Rynku Pracy Urzędu Marszałkowskiego Województwa Opolskiego.

Publikacja ta została podzielona na trzy części. Pierwsza część dotyczy problemów z jakimi zmagali się instytucje kultury, placówki oświatowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także młodzież szkolna podczas pandemii COVID-19. Autorzy w sposób systematyczny opisują jak różne placówki i uczniowie radzili sobie podczas tego trudnego czasu.

Część druga związana jest z problematyką współpracy szkoły, kadry pedagogicznej z rodzicami, a także wspomaganiem pracy szkoły poprzez ukazanie form i metod pracy z uczniem-dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w murach szkoły. Problematyka ta przedstawiona jest w różnych kontekstach odniesienia, co dla czytelnika może wydać się bardzo interesujące.

W trzeciej części czytelnicy mogą zapoznać się z tendencjami oraz przykładami działań edukacyjnych wspomagających proces edukacji w szkole oraz na studiach. Problematyka ta poruszana jest na tle porównawczym, co przyczynia się do głębszej refleksji i ujęcia krytycznego wobec panującego systemu nauczania.

Na zakończenie przedstawione są zapiski, które obrazują funkcjonowanie rodziny z dziećmi w pierwszym okresie pandemii. Obok zagrożeń przedstawione są również pozytywne konsekwencje tych nowych doświadczeń.

Niniejsza publikacja, dzięki zaangażowaniu pracowników naukowych oraz praktyków, z pewnością zaciekawi pedagogów, psychologów, a także osoby, które w jednostkach samorządu terytorialnego zajmują się polityką oświatową.

CZĘŚĆ I

IZABELA HEFLIK¹

PLACÓWKI OŚWIATOWE, GABINETY TERAPEUTYCZNE, PORADNIE LOGOPEDYCZNE ORAZ ICH FUNKCJONOWANIE W CZASIE PANDEMII

Abstract: The article presents the issues of the work of a speech therapist and the functioning of speech therapy clinics during the pandemic. Difficulties resulting from the specific work of a speech therapist and the perspectives of diagnosing and conducting online therapy were discussed.

Keywords: speech therapist, pandemic, speech therapy

Czas pandemii wywrócił do góry nogami życie każdego z nas. Był czymś nieznanym, nowym doświadczeniem, a wręcz wyzwaniem. Niektóre zawody, a w szczególności te polegające na pracy z drugim człowiekiem, często wykluczały zachowanie bezpiecznego dystansu. Charakter pracy logopedy czy neurologopedy uniemożliwiał zachowanie zalecanej odległości pomiędzy pacjentem a terapeutą. Niewyobrażalna jest bowiem praca w tym zawodzie w zabezpieczającej масeczce. Początkowo brakowało ścisłych wytycznych dotyczących organizacji pracy logopedy w czasie pandemii. Nasuwało się zatem pytanie, jak pracować, aby zapewnić maksymalne bezpieczeństwo zarówno sobie oraz osobie, z którą współpracujemy? Jak nie przerywać terapii mimo pewnych ograniczeń? Jak pracować, aby terapia przyniosła efekty, pomimo reżimu sanitarnego?

¹ Logopeda/neurologopeda, Przedszkole Niepubliczne „Tika” z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi, ul. Lenartowicza 1, 41-902 Bytom.

„Mową nazwijmy zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego”².

Logopedia, jako dyscyplina naukowa istnieje w Polsce od kilkudziesięciu lat, na tę okoliczność powstało Polskie Towarzystwo Logopedyczne, dzięki któremu powstały studia w zakresie przygotowania do pracy z osobami, dziećmi borykającymi się z zaburzeniami mowy. Źródła podają, iż termin logopedia określa się jako naukę mowy w okresie jej rozwoju i doskonaleniu jej na późniejszych etapach rozwojowych, usuwaniu różnego rodzaju wad wymowy, usprawnianiu rozwoju języka, komunikacji językowej oraz likwidowaniu zaburzeń komunikacji (nie tylko mowy). Już we wczesnym okresie rozwoju dziecka, a nawet jeszcze przed jego narodzinami, powinno się kształtować prawidłową wymowę. Środowisko, które uczy od małego pewnych nawyków, genetyka, bądź bagatelizowanie już pierwszych symptomów nieprawidłowości może utrudniać, a nawet wydłużać terapię. Z dzieckiem należy rozmawiać. Logopeda prowadzi terapię nie tylko przy wspomaganiu rozwoju słownika czynnego oraz biernego, ale także ocenia rozwój mowy dziecka na każdym etapie, prowadzi terapię wad wymowy, rozwija mowę oraz sprawność komunikacyjną, wspiera również dzieci z różnymi niepełnosprawnościami (intelektualna, ruchowa), a także wspiera rozwój mowy u osób z niedosłuchem oraz u osób jaskających się. Także logopedia to nie tylko słowa czy poprawna wymowa, ale szeroko rozumiana komunikacja.

Nie ma skutecznej metody czy odrębnych wytycznych dotyczących organizacji pracy logopedy. Szkoła, przedszkole, poradnie czy gabinety prywatne musiały same wypracować sobie procedury bezpieczeństwa podczas zagrożeń jakie w czasie pandemii dotknęły każdego z nas.

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić sposób pracy terapeutycznej w czasie pandemii COVID-19 – zarówno działalności stacjonarnej z zachowaniem reżimu sanitarnego oraz ewentualnych, coraz bardziej popularnych zajęć online.

Każde zajęcia, czy prowadzone online czy te stacjonarne, w bezpośrednim kontakcie z podopiecznym, powinny odbywać się z zachowaniem odpowiedniej higieny osobistej, bezpiecznej odległości pomiędzy terapeutą a dzieckiem/osobą w terapii. Koniecznym jest, aby każdy gabinet wyposażony był i miał stały dostęp do środków ochrony osobistej tj. przyłbice, rękawiczki czy maseczki, chociaż jak wspomniałam wyżej, niewyobrażalne jest, aby prowadzić terapię z zakryciem narządu mowy, który obejmuje wargi, język, podniebienie (w tym ruchome podniebienie miękkie zakończone języczkiem), żuchwę, a także zęby oraz dziąsła. Wyjątkiem jest praca neurologopedy z niemowlętami, w tym przypadku założenie maseczki jest wskazane ze względu na bezpośredni, bliski kontakt terapeuty z maluchem.

² *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014, s. 15.

Polski Związek Logopedów wydał rekomendacje odnośnie do zasad bezpośredniego kontaktu z terapeutą:

- zachowanie bezpiecznej odległości pomiędzy logopedą a diagnozowanym czy osobą w stałej terapii;
- wyposażenie gabinetu miejsca pracy logopedy w środki ochrony osobistej: przyłbice, maseczki, rękawiczki, płyny dezynfekujące, chusteczki jednorazowego użytku, ręcznik papierowy
- przed rozpoczęciem pracy z dzieckiem/osobą badaną konieczne jest zdezynfekowanie rąk;
- po każdej przeprowadzonej wizycie/terapii – dezynfekcja blatów, krzeseł, jak również pomocy logopedycznych;
- pomoce w miarę możliwości powinny być zaalaminowane;
- zaleca się, aby zajęcia logopedyczne odbywały się w formie indywidualnej;
- pomiędzy zajęciami powinna być przerwa, celem dezynfekcji pomieszczenia;
- zaleca się wietrzenie pomieszczenia³.

Zdalne spotkania nie są dla nas już nowością, coraz bardziej popularne stają się zajęcia, szkolenia czy terapie prowadzone online. Jednak wciąż kontrowersje budzi diagnozowanie online. Diagnozowanie pacjenta poprzez urządzenie multimedialne jest bardzo trudne, ponieważ mamy ograniczone pole obserwacji, trudniej wówczas ocenić budowę aparatu artykulacyjnego czy prawidłowego toru oddychania, ocenić prawidłowość połykania. Jak pracować z dzieckiem czy niemowlęciem z obniżonym napięciem mięśniowym w obrębie twarzy, w systemie zdalnym?

Sytuacja pandemiczna zmusiła wielu specjalistów do podjęcia terapii poprzez multimedia, aby nie przerywać podjętego procesu, by nabyte umiejętności nie zanikły, a te, które są już utrwalone nie uległy regresji. Niestety wiele osób nie mogło kontynuować terapii online, ze względu na zaburzenia językowe. Dlatego bardzo ważne jest, aby przed podjęciem decyzji o prowadzeniu terapii logopedycznej online, zastanowić się jakie są wady i zalety owego rozwiązania.

Wiele publikacji znajdujących się w internecie, odnosi się tylko i wyłącznie do zachowania bezpieczeństwa oraz instrukcji dezynfekcji pomieszczeń w dobie pandemii. Wzmianek o prowadzeniu zajęć terapeutycznych drogą online jest niewiele. Oczywiście są zwolennicy prowadzenia terapii multimedialnie, jednakże według mnie jest to prawie niemożliwe. Podczas zajęć logopedycznych trzeba mieć odsłonięte usta, wymóg ten związany jest z koniecznością zaprezentowania pacjentowi prawidłowego ułożenia warg oraz języka, aby móc ewentualnie skorygować nieprawidłowe ułożenie oraz artykułowanie głosek. Nie jest możliwe zaobserwowanie tego na monitorze komputera. Należałoby przeprowadzić

badania, celem zaobserwowania, jak społeczeństwo w dobie pandemii podchodziło do tematu korzystania z zajęć terapeutycznych drogą online.

W niniejszym artykule podejmuję problematykę stanowiska polskich logopedów na temat prowadzenia terapii online w czasach pandemii. W publikacji badawczej Małgorzaty Rocławskiej-Daniluk omówiono problemy logopedii w czasach pandemii. Przeprowadzono sześć wywiadów oraz badanie ankietowe ze 191 logopedami prowadzącymi lub nie, terapię online. Badanie zostało przeprowadzone w maju 2020 r. Wyniki zebrano w kilka najważniejszych tematów: aktywność logopedów, wykorzystywane narzędzia, zainteresowanie szkoleniem tematycznym, kontakt z wielojęzycznością dzieci oraz miejsce i warunki pracy zdalnej. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż zdecydowana większość respondentów prowadziła terapię online w czasie pandemii. Były to najczęściej osoby przed 30 r.ż., wykorzystujące komunikator internetowy Messenger. Respondenci aktywni online to najczęściej osoby zatrudnione w państwowej oświacie. Badani w niewielkim stopniu zadeklarowali nadzór merytoryczny nad prowadzoną terapią. Większość chętnie wzięłaby udział w szkoleniu z wykorzystania nowych technologii w pracy zdalnej. Kontakt z wielojęzycznymi dziećmi w logopedycznej terapii zdalnej był jak dotąd u badanych znikomy. Większość respondentów niechętnie podchodziło do prowadzenia terapii online po pandemii. Z uwagi na zmiany jakich doświadczyło środowisko logopedyczne w czasie pandemii, należałoby prowadzić dalsze badania diagnozujące te nowe realia pracy oraz stosunek logopedów do tych zmian. Zasadne byłoby także dotarcie do pacjentów i ich rodzin, aby uzyskać pełniejszy obraz badanego zjawiska⁴. Zajęcia online nie różnią się w zasadzie od zajęć stacjonarnych, jeżeli scenariusz zajęć zawiera niezbędne elementy danej terapii, takie jak: ćwiczenia artykulacyjne, ćwiczenia oddechowe, korygujące poprawną wymowę zaburzonych głosek, rozwijające kompetencje językowe oraz komunikacyjne, elementy logorytmiki. Są to podstawowe czynności, jakie każdy terapeuta rutynowo wykonuje niemalże co zajęcia. Podczas takich zajęć można zaproponować pomoce, oczywiście w miarę możliwości np. piórka, lusterko, słomki, piłeczki, pacynki. W internecie na okoliczność zajęć zdalnych powstały strony z pomocami m.in. www.mimowa.pl, www.wordwall.net, www.printoteka.pl i wiele innych. Z terapii online należy obowiązkowo wykluczyć takie ćwiczenia, które wymagają bezpośredniego kontaktu z pacjentem, czy użycia instrumentarium logopedycznego (szpatułka laryngologiczna, wibrator logopedyczny, czy masaż logopedyczny). Terapia prowadzona online wymaga obowiązkowości, systematyczności oraz obecności rodzica, jeżeli dziecko jest zbyt małe. Czas pracy przed monitorem nie może być dłuższy niż 20-30 minut, ze względu na higienę pracy przy urządzeniu oraz koncentrację uwagi dziecka.

³ Kodeks Etyczny Logopedy, https://logopeda.org.pl/resources/pliki/193_kodeks_etyczny_logopedy.pdf [dostęp: 25.10.2022].

⁴ M. Rocławska-Daniluk, *Logopedia w czasach pandemii*, [w:] *Naukowa analiza problemów współczesnej edukacji*, red. K. Skrzątek, P. Szymczyk, Wyd. Naukowe TYGIEL Sp. z o.o., Lublin 2021, s. 51-64.

Po zakończeniu zajęć należy dziecko zmotywować przekazując mu emotikonkę bądź kolorowaną kartkę do wydruku przez osobę dorosłą. Oczywiście poprzez taką formę zajęć dziecko/dorosły ma możliwość kontynuowania terapii. Terapia online dla wielu logopedów stała się już codziennością, można zgodzić się z faktem, że poprzez taką formę można rozwijać swoją twórczość oraz staje się ciekawym doświadczeniem w życiu zawodowym. Jednakże sądzę, że praca zdalna – wygodna dla rodzica, terapeuty – nie jest idealną formą w pracy terapeutycznej, powinna być stosowana tylko w wyjątkowych okolicznościach⁵.

Nasuwa się pytanie, czy prowadzenie terapii logopedycznej przyniesie takie same efekty jak praca stacjonarna? Czy trzy lata pandemii przyzwyczaiło nas do takich form pracy? Czy jest to forma wynikająca z wygody?

Logopedyczna opieka nad pacjentem może rozpocząć się tuż po narodzinach albo w kolejnych latach życia. Już na wczesnym etapie logopeda potrzebuje bliskiego kontaktu z pacjentem i dotykania wnętrza jamy ustnej. Każdy uczestnik terapii, bez względu na wiek, musi być oceniony pod kątem budowy i sprawności narządów artykulacyjnych m.in. zgryzu, podniebienia, wędzielka podjęzykowego, ale i wielu innych. Mając na uwadze zarówno przesłanki wynikające ze specyfiki pracy logopedy i ryzyko narażenia na choroby wywołane przez wirusy przenoszone drogą kropelkową, zauważamy, że praca logopedy jest jednym z bardziej interesujących poznawczo zagadnień. Specjaliści zostali skonfrontowani z bardzo trudnym wyzwaniem. Z jednej strony stoją wymogi rzetelnego wykonania swojej pracy, a z drugiej, względy bezpieczeństwa sugerują poszukiwanie wszelkich rozwiązań, aby zminimalizować ryzyko zakażenia, a także stanowią przesłankę do wypracowania nowych koncepcji organizowania pracy logopedycznej. Pandemia wymusiła zmiany w funkcjonowaniu gabinetów logopedycznych takie jak: częstsza dezynfekcja pomieszczeń, przerwy pomiędzy pacjentami, rezygnacja z niektórych zabawek, budowanie dystansu, częste stosowanie rękawiczek, przyłbicy, a także prowadzenie zajęć online, co do niedawna było nie do pomyślenia. Zmiana sposobu pracy spowodowała zmniejszenie liczby pacjentów, przy jednoczesnym zwiększeniu wydatków na różnego rodzaju zabezpieczenia. W terapii logopedycznej konieczne jest kontrolowanie ułożenia narządów artykulacyjnych, sprawdzenie aparatu mowy i jego sprawności, a czasem manualna pomoc przy wywołaniu głosu z wykorzystaniem narzędzi, bądź ręki zabezpieczonej rękawiczką. Aby nauczyć pacjenta danego ćwiczenia, terapeuta powinien najpierw pokazać to na sobie, co nie jest możliwe w maszynie. Z przeprowadzonych badań wynika, iż logopedzi stosują zabezpieczenia wybiórczo, najczęściej rezygnując z maseczki, argumentują to zmniejszeniem skuteczności pracy i niechęcią dzieci do zmian. Większość badanych terapeutów uznała pracę online za mało wydajną, w niektórych przypadkach całkowicie

niewskazaną czy wręcz niemożliwą. Chociaż niektórzy z nich byli zobligowani do takiej formy zajęć, np. pracując w szkołach, które w pełni przeszły na zdalne nauczanie. Terapia online jest przez logopedów postrzegana jako ostateczność, ponieważ utrudnia nie tylko dokładną diagnozę, ale również ogranicza możliwość budowania relacji z pacjentem, przepełniona jest problemami technicznymi, a także licznymi przeszkodami, np. hałasem w domu. Według tejże autorki tekstu, 95% badanych terapeutów uważa, że praca jest najbardziej wydajna, kiedy mogą prowadzić terapię bezpośrednio z pacjentem. Pandemia wpłynęła na wykonywanie zawodu logopedy przede wszystkim negatywnie, ale też nauczyła specjalistów korzystania z nowoczesnych technologii, dała czas na samodoskonalenie⁶.

Terapia logopedyczna jest procesem żmudnym oraz długotrwałym, wymagającym zaangażowania ze strony pacjenta. Aby przebiegała sprawnie i skutecznie, terapeuta wykorzystuje wiele metod, a warsztat pracy jest nieustannie wzbogacany nowymi elementami, by uatrakcyjnić zajęcia. Od wielu lat niezbędny jest tu komputer. Przygotowując się do zajęć, logopedzi korzystają z programów graficznych, dzięki którym można wydrukować, skompletować zestaw materiałów dla pacjenta. Praca z pacjentami neurologicznymi, m.in. z afazją (utrata zdolności do rozumienia i tworzenia wypowiedzi w związku z uszkodzeniem mózgu,) jest sporym wyzwaniem, w związku z tym potrzebna jest praca systemowa. Pierwsze programy logopedyczne powstały w Polsce ponad dwadzieścia lat temu. Szybki rozwój technologii przyczynił się do zwiększenia możliwości logopedycznych narzędzi informatycznych. Najważniejszym etapem rehabilitacji osób z afazją jest przygotowanie rzetelnej diagnozy. Na jej podstawie terapeuta stwierdza, jakie dysfunkcje językowe posiada pacjent. Czasami zdarza się, że terapeuta nie jest w stanie zaplanować długotrwałej terapii dla pacjenta, ze względu na dynamiczny charakter zmian głębokości i rodzaju afazji na kolejnych etapach. Skuteczność zależy od zaangażowania i systematyczności pacjenta w wykonywaniu zadań. W chwili obecnej nie wyobrażamy sobie życia bez komputera i internetu. Zmiany jakie następują w naszym życiu pod wpływem techniki, wpływają również na jakość terapii logopedycznej. Logopedzi coraz częściej sięgają po nowoczesne narzędzia, ale metody komputerowe zawsze miały zwolenników oraz przeciwników. Technologia komputerowa może pomóc, ale nigdy nie zastąpi terapeuty. Niezbędnym warunkiem skutecznej terapii z wykorzystaniem komputera jest odpowiedni dobór oprogramowania. Taki program służy do konstruowania indywidualnych zadań dla każdego pacjenta. Bardzo często zdarza się, że istnieje niedobór pomocy (obrazków, scenek sytuacyjnych, zdjęć) przeznaczonych dla dorosłych, większość jest z przeznaczeniem dla małych pacjentów. Fragmenty tejże publikacji odnośnie stosowania technologii multimedialnej mają pokazać, jak osoby dorosłe (z afazją) poradziły sobie z trudną sytuacją wywołaną

⁵ A. Karowicz, *Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów*, „Kultura i Wychowanie” 20 (2021), nr 2, s. 57–71, DOI: 10.25312/2083-2923.20/2021_04ak.

⁶ A. Karowicz, *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*, „Logopaedia Lodziensis” (2021), nr 5, s. 87–104, DOI: 10.18778/2544-7238.05.06.

pandemią i jak odebrały zdalną terapię logopedyczną – jedyną z oddziaływań rehabilitacyjnych. Grupę badawczą stanowiło 30 osób z zaburzeniami mowy, jako następstwo chorób neurologicznych. Praca z nimi prowadzona była przez wiele lat i opierała się na bezpośrednim kontakcie, z elementami wsparcia przez programy komputerowe. W momencie wybuchu pandemii i wzrostu zachorowań, pacjenci oraz terapeuta stanęli w obliczu prowadzenia terapii systemem zdalnym. W niektórych przypadkach nie było możliwości korzystania z komputera, aby kontynuować terapię. Część osób za pomocą rodziny podjęło próbę nawiązania kontaktu z terapeutą. Dokonując analizy przeprowadzonych badań podjęto refleksję, w jaki sposób osoby chore neurologicznie poradziły sobie ze stresem wywołanym pandemią oraz jak odebrały zdalną terapię logopedyczną. Analiza wyników potwierdziła, że osoby czynne zawodowo najchętniej korzystały z terapii za pomocą komputera, natomiast terapia ta nie sprawdziła w przypadku pacjentów z chorobami neurologicznymi, którzy zazwyczaj źle reagowali na szybkie i niezaplanowane zmiany, frustracją spowodowaną swoim stanem zdrowia oraz trudnościami stawianymi w dostosowaniu do nowych wymagań. Na podstawie obserwacji tej grupy pacjentów autorka stwierdziła, że zdalna terapia logopedyczna była nowym, wzbudzającym skrajne emocje doświadczeniem. Bardzo często zdarzało się, że poradnie specjalistyczne nie posiadały odpowiednich programów komputerowych, a tworzenie ćwiczeń, zadań indywidualnie dobranych dla każdej osoby było czasochłonne i stopniowo ulegało licznym modyfikacjom⁷.

Kolejnym zagadnieniem w temacie pracy logopedy w warunkach pandemii są teleporady logopedyczne. Świadczenie telemedyczne z zakresu logopedii jest równoprawnym świadczeniem zdrowotnym udzielanym zgodnie z obowiązującą wiedzą medyczną, tak jak stacjonarna porada logopedyczna. Dotychczas w Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu realizowano model synchroniczny teleporad, w którym działania polegały na równoległym, jednoczesnym kontakcie specjalisty z pacjentem, przy pomocy systemów teleinformatycznych zapewniających właściwą jakość obrazu oraz dźwięku. Zmiany wprowadzone ze względu na pandemię umożliwiły realizację teleporad bezpośrednio z pacjentem niezależnie od miejsca, w którym się znajduje. Należy pamiętać, że teleporada jest specyficzną formą kontaktu i wymaga opracowania szczegółowych wytycznych oraz procedur postępowania, które ze względu na rozwój techniki i swój zakres muszą ulegać aktualizacji. Zatem, jak widać, prowadzenie rehabilitacji logopedycznej drogą telefoniczną nie jest łatwe. Wymaga dobrej znajomości pacjenta, a zwłaszcza jego możliwości słuchowych i językowych, przygotowania materiału językowego adekwatnego do wieku, zainteresowań pacjenta, zabezpieczenia odpowiedniej ilości materiału językowego do ćwiczeń na czas trwania porady

z uwzględnieniem konieczności utrzymania tempa pracy, które narzuca taka forma kontaktu, oraz podtrzymania uwagi pacjenta. Pojawia się też propozycja, by nagrywać porady, oczywiście za zgodą pacjenta, żeby lepiej monitorować popełniane przez niego błędy, oraz czynione postępy⁸.

BIBLIOGRAFIA

- Karowicz A., *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*, „Logopaedia Lodziensia” (2021), nr 5, s. 87-104.
- Karowicz A., *Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów*, „Kultura i Wychowanie” 20 (2021), nr 2, s. 57-71.
- Kodeks Etyczny Logopedy, https://logopeda.org.pl/resources/pliki/193_kodeks_etyczny_logopedy.pdf [dostęp: 25.10.2022].
- Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- Rocławska-Daniluk M., *Logopedia w czasach pandemii*, [w:] *Naukowa analiza problemów współczesnej edukacji*, red. K. Skrzątek, P. Szymczyk, Wyd. Naukowe TYGIEL Sp. z o.o., Lublin 2021, s. 51-64.
- Rostkowska J., Wojewódzka D.B., *Teleporady logopedyczne w czasie pandemii COVID-19 dedykowane dorosłym użytkownikom implantu ślimakowego*, „Nowa Audiofonologia” 9 (2020), nr 1, s. 45-50.
- Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Wyd. Episteme, Lublin 2020.

⁷ *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, red. E. Domagała-Zyśk, Wyd. Episteme, Lublin 2020.

⁸ J. Rostkowska, D.B. Wojewódzka, *Teleporady logopedyczne w czasie pandemii COVID-19 dedykowane dorosłym użytkownikom implantu ślimakowego*, „Nowa Audiofonologia” 9 (2020), nr 1, s. 45-50.

ZENON JASIŃSKI,¹
SŁAWOMIR ŚLIWA²

NAUCZYCIELE O SWOJEJ PRACY W CZASIE POCZĄTKÓW PANDEMII COVID-19 (DONIESIENIE Z BADAŃ)

Abstract: The article concerns teachers' self-reflection related to their work at the beginning of the SARS-CoV-2 pandemic. The authors present teachers' statements concerning the problems they struggled with during the functioning of educational institutions in the first months of the coronavirus. The aim of the article was to show the basic problems that had a decisive impact on the conditions of distance learning, especially the working conditions and implementation of teachers' mission, during the suspension of stationary education in Polish schools. First of all, the article shows what problems teachers struggled with and how they solved them. The results of the surveys conducted among teachers show how quickly they had to adapt to the changed school reality and adapt new work tools to the new conditions. In addition, it also shows how communication with students' parents looked like.

¹ Prof. dr hab. Zenon Jasiński, Kierownik Katedry Badań nad Edukacją, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Polska. Email: z.jasinski@g.wszia.opole.pl. ORCID: 0000-0002-9304-3434

² Dr Sławomir Śliwa, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Polska. Email: s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl. ORCID: 0000-0003-0465-0644

keywords: self-reflection, teachers, COVID-19, distance learning, working conditions, educational institutions, polish schools, new work tools, communication with parents.

WPROWADZENIE

Celem opracowania jest ukazanie konsekwencji pandemii COVID-19 dla funkcjonowania szkół z okresu początków w pandemii – okresu od 12 marca 2020 r. do końca czerwca 2020 r. tj. drugiego półrocza roku szkolnego 2019/2020. Chodziło o uchwycenie podstawowych problemów, które miały decydujący wpływ na uwarunkowania kształcenia na odległość, zwłaszcza warunków pracy i realizacji misji nauczycieli, w trakcie zawieszenia nauki stacjonarnej w polskich szkołach, postrzeganych przez nauczycieli pracujących w określonych szkołach. Badania zostały przeprowadzone przez studentów studiów II stopnia na kierunku pedagogika (o specjalnościach: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, którzy ukończyli studia licencjackie i byli zatrudnieni w szkołach jako nauczyciele. Na zaliczenie przedmiotu: pedeutologia, studenci mieli do przygotowania esej na temat: *Działalność szkoły, w której pracuję w czasie pandemii COVID-19 (rok szkolny 2019/2020)*. Każdy z autorów eseju miał przeprowadzić wywiad z jednym nauczycielem, pracującym minimum 5 lat w tej szkole oraz wykorzystać własne doświadczenie nauczycielskie. Badania miały charakter jakościowy, a dobór próby był celowy, było to miejsce pracy nauczyciela. Tu ograniczono się tylko do analizy początków funkcjonowania szkół w okresie pandemii tj. do zakończenia roku szkolnego 2019/2020, głównie skoncentrowano się na działalności szkół podstawowych. Świadomie zrezygnowano tu z analizy funkcjonowania przedszkoli w czasie pandemii, ze względu na wiek, charakter zajęć i możliwości wykorzystania różnych narzędzi. Studenci przeprowadzili badania w styczniu 2022 r. Temat był podejmowany przez różnych autorów³, wiele tekstów dotyczących pandemii można znaleźć na stronach internetowych.

³ Zob. m.in.: J. Kurzępa i in., *Szkoła a pandemia*, Wyd. Academicum, Lublin 2022; A. Ratajek, M. Bujewska, *COVID-19 epidemią tęsknoty i samotności zamykającą się w przestrzeni zdalnej*, [w:] *Pandemia COVID-19 w perspektywie zagrożeń społecznych*, red. I. Urych, D. Domalewska, M. Mazurek, Warszawa 2022, s. 218–231; M. Deka, *Jaka szkoła po koronawirusie?: pomoc psychologiczna*, „Gość Niedzielny”, 20.06.2021, nr 24, dod. „Gość Radomski Ave”, nr 24, s. III; R. Wiśniewski, *Kształtowanie predyspozycji (e-) osobowościowych i zachowań prospołecznych w czasie pandemii*, [w:] *Pandemia COVID-19 w perspektywie zagrożeń społecznych*, red. I. Urych, D. Domalewska, M. Mazurek, Warszawa 2022, s. 163–179; J. Jędrzejowski, *Pandemia nie poraziła szkolnictwa branżowego*, „Rzeczpospolita”, 06.05.2020, nr 105, s. A19; J. Adamczewski, A. Nymś-Górna, *W czasie pandemii dzieci się (nie) nudzą! „Kreatywna nuda” w autorskiej szkole podstawowej Navigo w Poznaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (2021), nr 9; K. Tysa, W. Kuszyk, M. Szponar, *Szkoła w pandemii i asystent dla obcokrajowców*, „Powiatowa” (2021),

4 marca 2020 r. zanotowano w Polsce pierwsze przypadki zakażenia wirusem SARS-COV-2, w związku z czym rząd wydał rozporządzenie, aby wszystkie placówki oświatowe zostały zamknięte z dniem 12 marca 2020 roku⁴. 16 marca 2020 r. na stronie internetowej MEN został opublikowany komunikat dotyczący prowadzenia kształcenia na odległość podczas zawieszenia zajęć w szkołach. Zawierał on rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów⁵. Zostały podane w nim informacje z adresami stron internetowych i portali edukacyjnych rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ministerstwo Cyfryzacji, do pracy zdalnej z uczniami: Materiały edukacyjne – polecane platformy, strony i serwisy internetowe: epodreczniki.pl; portal wiedzy dla nauczycieli; strona Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i komisji okręgowych; podręcznik internetowy *Włącz Polskę!*; portal lektury.gov.pl; strona Centrum Nauki Kopernik; portale edukacyjne IPN: portal edukacyjny Instytutu Pamięci Narodowej i serwis IPN Przystanek historia; strona Krajowego Biura Programu eTwinning; serwis Ninateka; serwis Muzykoteca Szkolna; Biblioteka Cyfrowa Polona; Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji; serwis Telewizji Polskiej; serwis Polskie Radio Dzieciom. Szczególnie wiele uwagi poświęcono Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej epodreczniki.pl oraz platformie Scholaris przeznaczonej dla nauczycieli⁶. Przez krótki okres nauczyciele sprawowali jedynie opiekę nad dziećmi, które jej nie miały, ze względu na pracę rodziców. Natomiast 20 marca 2020 r. Minister Edukacji Narodowej wydał Rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19⁷, w którym MEN wprowadziło z dniem 25 marca 2020 r. zdalne nauczanie w szkołach wszystkich typów i placówkach oświatowych. Za jego wdrożenie w szkołach uczyniono odpowiedzialnym jej dyrektora. Szczegółowo omawia się formy i metody pracy, sposób realizacji nauczania, obowiązków nauczyciela, klasyfikacji uczniów, oceny osiągnięć itd. Tu należy pamiętać o wielkości grupy, której dotyczą rozważania. W momencie pojawienia się w Polsce epidemii

COVID-19 działało 23,6 tys. szkół, w tym 14,4 tys. szkół podstawowych, 9,2 tys. szkół ponadpodstawowych, w których uczyło się łącznie 4,8 mln dzieci i młodzieży⁸. W roku szkolnym 2020/2021 w systemie edukacji było 4,9 mln uczniów.

POCZĄTKI ZDALNEGO NAUCZANIA

Wprowadzenie zdalnego nauczania przez internet nastręczyło wielu kłopotów szkołom, nauczycielom rodzicom i uczniom. Zdalne nauczanie w takiej formie wymaga infrastruktury technicznej w postaci dysponowania siecią internetową o odpowiedniej prędkości, serwerami, urządzeń odbiorczych w postaci komputera stacjonarnego lub przenośnego (ewentualnie tabletu lub komórki z możliwością odbioru i wysyłania danych drogą internetową), drukarki, skanera, mikrofonu, słuchawek, kamery internetowej. Urządzenia końcowe muszą mieć oprogramowanie, zgodne z oprogramowaniem nadawcy, umożliwiającym odbiór różnego rodzaju materiałów przez uczniów. To była jedna z najważniejszych trudności. Bowiem brak infrastruktury uniemożliwiał zdalne nauczanie w pełnym zakresie przez internet. Z przeprowadzonych badań wynika, że szczególnie trudna sytuacja była w środowisku wiejskim, w którym ani w szkole, ani w domach rodzinnych uczniów nie było zadawalającej liczby komputerów. Zarówno z badań NIK jak i badań przeprowadzonych przez studentów wynika, że ok. 75% nauczycieli w czasie pierwszej fali pandemii korzystało z własnego sprzętu, dodajmy sprzętu, z którego korzystali także inni domownicy, współmałżonkowie, pracujący często też zdalnie i ich dzieci. Na braki sprzętowe szczególną uwagę zwracali rodzice z rodzin wielodzietnych, w których były dzieci uczęszczające do różnych klas. Jedna z nauczycielek napisała: „To był bardzo trudny dla mnie czas, mam dwójkę dzieci w wieku 7 i 3 lat, i jak wytłumaczyć takiemu maluchowi, że mama jest tu teraz tylko fizycznie, a myślami jest w pracy. Przed komputerem spędzałam długie godziny”. Skarżyła się też na „krążące w mediach społecznościowych, w rozmowach ze znajomymi opinie bardzo krzywdzące nauczycieli, mówiące o tym, iż nic nie robimy, a pieniądze dostajemy za darmo” (A12). Nauczyciele większości przedmiotów, raczej rzadko korzystali z komputera na swoich lekcjach, jeśli tak to w głównie z rzutnika, w celach ilustracyjnych, czy w celu skorzystania z programów, czy lekcji przygotowanych do wykorzystania ze stron internetowych. Byli przyzwyczajeni do pracy z „żywym uczniem, z jego reakcjami, zainteresowaniami, jego pytaniami i wątpliwościami, co mobilizowało do pracy innych uczniów i nauczyciela” (w3). Starsza wiekowo grupa nauczycieli miała trudności z wykorzystaniem sprzętu elektronicznego i jego oprogramowania. Jedna z nauczycielek wspominała o negatywnych zachowaniach uczniów w stosunku do starszego nauczyciela, który nie radził sobie z problemami technicznymi

nr 6, s. 22; A. Fidelus, *Pomyślmy o szkole: czego nauczyła nas pandemia? = Let's think about school: what the pandemic has taught us?*, [w:] *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii: od wsparcia online po zmiany offline*, red. K. Kuracki, Ż. Tempczyk-Nagórka, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2022, s. 53-57; *Szkola jako przestrzeń budowania edukacyjnego dialogu*, red. E. Stokowska-Zagdan, E. Woźnicka, G. Cęcelek, Difin, Warszawa 2021, s. 225-242; M. Kłobukowski, *Edukacja bez twarzy: zdalne nauczanie a charakter relacji między nauczycielami i uczniami*, [w:] *Pandemia SARS-CoV-2 a postawy człowieka*, red. P. Lewandowski, J. Sawicka, Poznań 2021, s. 175-229.

⁴ https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Pandemia_COVID-19 [dostęp: 30.II.2023].

⁵ Nauka zdalna podczas zawieszenia zajęć w szkołach – rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl [dostęp: 30.II.2023].

⁶ *Raport Ministra Edukacji Narodowej: Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie COVID-19*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl, s. 61 [dostęp: 25.06.2020].

⁷ <https://www.dziennik.ustaw.gov.pl/DU/rok/2020/pozycja/493> [dostęp: 30.II.2023].

⁸ NIK. *Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19*, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2021, s. 6.

w czasie lekcji zdalnych, uczniowie wyłączali go z sieci, dowcipkowali. W rezultacie nauczyciel przez miesiąc był na zwolnieniu lekarskim. Wiele osób nie zdaje sobie sprawy z tego, że prowadzenie zajęć online, zwłaszcza gdy uczniowie mogą mieć wyłączone kamery, jest bardziej stresujące niż prowadzenie lekcji w klasie, w naturalnych dla szkoły warunkach (A5).

PROBLEMY EDUKACYJNE ZWIĄZANE ZE ZDALNYM NAUCZANIEM

Zdalne nauczanie wywołało nowe sytuacje i problemy, które trzeba było rozwiązywać. Jedne z nich były spowodowane odmiennością sytuacji, w której przebiegał proces kształcenia i wychowania. W szkole mamy do czynienia z bezpośrednimi relacjami między uczniami oraz uczniami a nauczycielem. Ten bezpośredni kontakt prowadzi do powstania więzi między uczniami, wspólnoty, którą wiążą wartości, zachowania, przyjaźnie, poczucie więzi klasowej, powstaje klimat klasy. Podstawą jego powstania są relacje do jakich dochodzi w trakcie nauki, wspólnym wykonywaniu zadań, wzajemnym oddziaływaniu członków zespołu, wspieraniu się, motywowaniu itd. Członkowie jednej klasy odczuwają autonomię w stosunku do innych klas. Trudno jest stworzyć takie poczucie więzi między członkami tej samej klasy, której członkowie nie widzą swoich twarzy, nie mają okazji do porozmawiania o różnych sprawach ze swoimi rówieśnikami.

Trafnie uchwyciła atmosferę w klasie jedna z nauczycielek pisząc: „Dziwna była świadomość, że nie jest to tak jak w klasie, gdzie jesteśmy tylko my, a obecni są inni obserwatorzy. Powodowało to inne zachowania wśród niektórych uczniów, jak większą nieśmiałość czy powściągliwość, a i ja nie zawsze zachowywałam się naturalnie” (A20). Początkowo krępowała ją częsta obecność rodziców czy też innych domowników „za kamerą” podczas zajęć.

Większość uczniów wołała nie pokazywać swego otoczenia, inni wstydzieli się warunków w jakich się wychowywali czy swojej rodziny. Pozostawał włączony mikrofon, a w jego tle było słychać działający ekspres do kawy, krajalnicę, program telewizyjny, szczerkanie psów, głośne rozmowy domowników, którzy nie zdawali sobie sprawy, czy było to im obojętne, że ich dziecko, brat czy siostra ma akurat lekcję (A2). Czasami dało się usłyszeć prośbę dziecka o ciszę w domu. Zdarzała się też nadgorliwość rodziców, którzy chcieli się pokazać przed kamerką, w trakcie lekcji, co miało być dowodem, że interesują się sprawami dziecka, a może kontroli tego, jak prowadzone są zajęcia. To uczniów starszych klas bardzo irytowało (A2).

Natomiast wielokrotnie była potrzebna obecność i pomoc rodziców uczniów klas początkowych: gdy zrywało się połączenie internetowe i konieczne było wpisanie hasła do logowania, uruchomienie kamery czy mikrofonu, pomoc w wykonywaniu zadania i przesłaniu plików. Jeśli rodzice lub ktoś ze starszego rodzeństwa byli obecni w domu to mogli pomóc włączyć się w zajęcia, jeśli takiej pomocy natychmiast nie było, uczeń był wyłączony z zajęć. Jedna z matek – nauczycielek tak wspomina początki zajęć zdalnych po 25 marca 2020 r. i zachowania

swego dziecka. „Przez pierwszy tydzień siedziałam przy nim cały czas, obecnie proszę mnie o wyjście, bo chce zostać sam. W razie trudności – przywołuje mnie. Muszę jednak cały czas czuwać i nadśłuchiwać, czy nie włączył mikrofonu i nie mówi czegoś, co nie jest związane z tematem lekcji, czy na pewno uważa, czy słucha – często zdarza mu się nie słuchać, nie wie, na której stronie otworzyć książkę, wstaje od komputera, itp. (A12).

Najwięcej kłopotów sprawiały niestabilne lub o małej przepustowości łącza, które zrywały połączenie uczniów w trakcie zajęć i wymuszały konieczność ponownego włączenia (A3). Stąd nieprzypadkowo, badani nauczyciele uznali, że pierwszą i podstawową przeszkodą na jaką natrafili przy zdalnym nauczaniu w okresie pierwszej fali koronawirusa COVID-19 były problemy komunikacyjne, których przyczyną był brak sprzętu, jego jakość, zróżnicowanie oprogramowania, jakość sieci. W środowisku wiejskim internet był dostarczany na ogół poprzez łącza telefoniczne o niskiej prędkości przesyłania danych i pojemności. Braki sprzętowe dotyczyły zarówno szkół, nauczycieli, jak i domów rodzinnych uczniów. Zdarzały się przypadki, że komputerów w domu nie mieli nauczyciele. W rodzinach, w których były osoby z wykształceniem średnim i wyższym, a także w niektórych z wykształceniem zasadniczym zawodowym były komputery, ale bez rozbudowanego wyposażenia dodatkowego, z małą pojemnością dysków twardych, wolnymi procesorami. Zaspokajały one podstawowe potrzeby jakie występowały w rodzinach. Korzystano z internetu, przeglądarek, edytorów tekstu, poczty elektronicznej, wyszukiwarek, podstawowych programów graficznych.

Jeśli korzystała z niego jedna osoba, to spełniał on swoje zadanie. Natomiast, gdy musiało z niego korzystać równocześnie 2-3 osoby, wówczas sieć się zrywała. Sytuacja się komplikowała, gdy w szkole równocześnie pracowali uczniowie wielu klas w programach wymagających dużej pamięci wewnętrznej potrzebnej dla zapisania i odtwarzania filmów, przesyłania zdjęć, arkuszy, baz danych, prac z dużą ilością kolorowych elementów graficznych. Sieć taka zrywa się ze względu na małe prędkości przesyłowe lub małą pojemność sieci, serwerów. „Nauczycielom towarzyszył strach przed tym jak obsługiwać strony, na których miały być dodawane pliki i materiały. Ogrom pracy związany ze zdalną nauką przerastał wiele osób” (A2). Jeśli były w domach komputery stacjonarne lub przenośne to często brakowało dodatkowego wyposażenia: skanera, kamery, słuchawek, mikrofonów. Z raportu Ministra Edukacji Narodowej dowiadujemy się, że 96% uczniów szkół różnych typów w Polsce zgłaszało w marcu 2020 r., że ma w domu komputer⁹. Nie zapytano wówczas, jaki to jest komputer? Jakie są jego możliwości pracy w sieci? Czy każdy uczeń ma swój komputer? Na ile osób przypada komputer? Jakim dodatkowym sprzętem i programami dysponują? Z badań jakie przeprowadziło Centrum Cyfrowe, na które

⁹ Raport Ministra Edukacji Narodowej: Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie COVID-19, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl [dostęp: 25.06.2020].

powoływał się Jacek Pyżalski, wynikało, że „jedna trzecia uczniów miała problemy ze sprzętem”¹⁰. Natomiast wg Fundacji Edukacji Librus: „Wyniki ankiet z badania kwietniowego [2020] pokazują, że dziecko może wykorzystać do nauki: komputer (86%), telefon (75%), drukarkę (52%). W badaniu przeprowadzonym w maju najwięcej ankietowanych (91%) odpowiedziało, że w nauce zdalnej dzieci mają możliwość korzystania z komputera. W dalszej kolejności plasował się telefon (72%) oraz drukarka (57%). Z kamery internetowej może korzystać jedynie 36% dzieci ankietowanych, o 8 punktów procentowych więcej niż wg kwietniowej ankiety”¹¹. W takiej sytuacji byli często nauczyciele. Dodatkową trudnością była niemożliwość dostępu do internetu uczniów, co wiązało się brakiem umiejętności informatycznych. Część nauczycieli uzupełniała swoją własną infrastrukturę informatyczną w drodze zakupów z własnych środków, inni wypożyczali komputery i drukarki ze szkoły (początkowo nauczycielom nie można było wypożyczać sprzętu do domu), zwłaszcza gdy w domu było więcej osób, które zdalnie uczyły się lub zdalnie pracowały. W drugiej fazie pandemii szkoły otrzymały laptopy zakupione ze środków unijnych i przekazane przez władze centralne czy regionalne w ramach różnych programów wsparcia szkół w zdalnym nauczaniu. Były one przeznaczone w pierwszej kolejności dla uczniów z rodzin wielodzietnych, którzy nie mieli komputerów, a także dla nauczycieli.

Najważniejszym zadaniem dla nauczycieli było nawiązanie i utrzymanie kontaktu z uczniami i szkołą. Inną była sytuacja, gdy w rodzinie był komputer, z drukarką, skanerem, z zainstalowanym internetem, pocztą elektroniczną, komunikatorami itd. i osoba, która potrafiła komunikować się z innymi użytkownikami i wykorzystać możliwości swego sprzętu. Nauczycielom pozostawało wówczas podanie na stronie szkoły adresów internetowych do nauczycieli, linków do platform, na których odbywały się zajęcia, podanie instrukcji jak należy się zalogować na stronę klasy. Przydatna tu była pomoc domowników, zwłaszcza w przypadku uczniów z klas początkowych, szczególnie uczniów klasy pierwszej, którzy nie umieli czytać. Inaczej wyglądało komunikowanie się z uczniami, którzy nie mieli dostępu do drukarki. Wówczas nauczyciel drukował różne materiały, karty pracy, notatki, instrukcje wykonania zadań i dostarczano je do skrzynek pocztowych przy domach uczniów, pozostawiano w opisanych kopertach w sklepie. Najtrudniejsza sytuacja była, gdy uczeń nie miał dostępu do internetu. Wówczas kontakty z rodzicami i uczniami były utrzymywane poprzez rozmowy telefoniczne, wysyłane SMS-y i wysyłane wydrukowane materiały, pocztą e-mailową, dziennik elektroniczny, komunikatory Messenger, Skype, Whats App czy stronę internetową szkoły (A7).

To z jakich środków komunikowania z rodzicami i uczniami korzystał nauczyciel zależało od tego jakim sprzętem i programami dysponowali rodzice i uczniowie, jakie stwarzał on warunki i możliwości jego wykorzystania (np. telefon stacjonarny nadawał się tylko do przekazania informacji, w przeciwieństwie do nowych modeli telefonów komórkowych, które mają wiele aplikacji), i jak potrafili wykorzystać możliwości posiadanego sprzętu uczniowie i rodzice.

Nauczyciel musiał poznać warunki życia rodziny, aby zabezpieczyć jak najlepsze możliwości komunikowania się z uczniem. Właściwa komunikacja z rodzicami i uczniami była istotna dla osiągnięcia celów zdalnej edukacji. Kuratorzy oświaty w związku z monitorowaniem realizacji kształcenia na odległość ustalili, że „szkoły do realizacji ww. kształcenia wykorzystują przede wszystkim dzienniki elektroniczne (wskazań 13 753) i platformę epodreczniki.pl (wskazań 13 570) oraz korzystają z innych form kontaktu z uczniami i ich rodzicami, np. platform (moodle, edulio, classroom, gsuit), komunikatorów internetowych (Messenger, Facebook, Skype, WhatsApp), poczty e-mail, poczty tradycyjnej, kontaktów telefonicznych (SMS, rozmowa – wskazań 21 415)”¹².

W praktyce, nauczyciel przedmiotu, ucząc w różnych klasach wysyłał wiele konspektów, prezentacji i innych materiałów każdego dnia i otrzymywał od każdego ucznia odpowiedzi, które musiał odczytać i poprawić. Praca takiego nauczyciela zaczynała się wczesnym rankiem, a kończyła się późnym wieczorem, a często nocą (A7).

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO ZDALNEGO NAUCZANIA

Sytuacja nauczycieli w początkowym okresie pandemii COVID-19 była bardzo trudna, wprowadzenie zdalnego nauczania było dla nauczycieli zaskoczeniem, od 12 marca 2020 r. zajęcia stacjonarne zostały w szkołach zawieszone. 16 marca 2020 r. MEN opublikowało rekomendację w sprawie kształcenia na odległość: *Nauka zdalna podczas zawieszenia zajęć w szkołach – rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów*¹³. Opublikowano też dokument pt. *Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół*.

Resort zdał sobie sprawę z tego, że powodzenie zdalnego nauczania jest zależne od kompetencji informatycznych nauczycieli i uczniów. Uruchomione zostały projekty, które miały na celu podniesienie kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów. Na uwagę zasługują tu dwa projekty, które zapoczątkowano w 2020 r. Ich mankamentem było to, że ich cel miał zostać osiągnięty dopiero w 2023 r. Pierwszym z nich był projekt „Innowacyjne rozwiązania na rzecz aktywizacji

¹⁰ J. Pyżalski, *Edukacja zdalna pokazała, że szkoła stoi relacjami*, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7727346,edukacja-nauczanie-zdalne-koronawirus-pandemia-szkola-relacja-nauczyciel-uczen.html> [dostęp: 28.08.2020].

¹¹ *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport nr 2 z badania ankietowego*, Librus, Katowice 2020, s. 9.

¹² *Raport Ministra Edukacji Narodowej: Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie COVID-19*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl, s. 169 [dostęp: 25.06.2020].

¹³ *Nauka zdalna podczas zawieszenia zajęć w szkołach – rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl [dostęp: 30.11.2023].

cyfrowej” – wsparciem miały zostać objęte łącznie 136 274 osoby, w tym 9 456 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 124 894 uczniów oraz 1 924 inne osoby dorosłe. W drugim w projekcie „Lekcja:Enter”, w wyniku I tury naboru, w szkoleniach uczestniczyło 3814 nauczycieli z 538 szkół. Szkolenia ukończyło już 568 nauczycieli. Docelowo szkoleniami miało zostać objętych 75 tys. nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych¹⁴. Ponadto szkolenia takie dla nauczycieli, w ramach swoich obowiązków statutowych, prowadziły regionalne ośrodki doskonalenia nauczycieli w województwach i powiatach, rady pedagogiczne w szkołach. Wszystkie te działania były jednak niewystarczające wobec rozmiaru braków w tym zakresie.

Z badań jakie przeprowadziło w 2020 r. Centrum Cyfrowe wśród 1000 nauczycieli szkół podstawowych pokazało, że aż 85% z nich przed zawieszeniem stacjonarnego nauczania nie miało doświadczeń z edukacją zdalną¹⁵. Część młodszych nauczycieli została przygotowana do korzystania z technik cyfrowych w ramach przygotowania kandydatów na nauczycieli w zakładach kształcenia nauczycieli, po wprowadzeniu do standardów kształcenia nauczycieli przedmiotu związanego z wykorzystaniem nowych technik cyfrowych w nauczaniu. Nie można też pominąć działań jakie na rzecz doskonalenia nauczycieli podejmował i kontynuował Ośrodek Rozwoju Edukacji, który oprócz przygotowania narzędzi i materiałów, przygotowywał szkoły i nauczycieli do pracy zdalnej na platformie epodreczniki.pl, doposażył placówki doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogiczne w sprzęt pozwalający na prowadzenie doskonalenia nauczycieli i dyrektorów szkół w formie zdalnej. Na realizację tego zadania zaplanowano ponad 50 mln zł. Do tej grupy biorących udział w doskonaleniu należy dodać grupę ponad 70 tys. polskich nauczycieli uczestniczących w europejskim programie eTwinning¹⁶. Jednak o wielu z tych działań nauczyciele nie wiedzieli, część posiadała tylko umiejętność podstawowego wykorzystania komputera, rzutnika, poczty elektronicznej, dziennika elektronicznego, ale nie miała umiejętności korzystania z platformy edukacyjnej. Tylko jedna z badanej grupy nauczycielek stwierdziła. „Nie bałam się zdalnego nauczania bo prowadziłam w naszej szkole program *Erasmus*, a moja szkoła dwa lata przed pandemią próbnie wdrażała dziennik elektroniczny w naszej szkole, za co byłam odpowiedzialna. Wiedziałam jak kontaktować się z gronem nauczycielskim, uczniami i rodzicami” (A22). Inna z respondentek wyraziła dość trafnie poglądy

¹⁴ Raport Ministra Edukacji Narodowej: Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie COVID-19, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl, s. 83 [dostęp: 25.06.2020].

¹⁵ J. Pyżalski, *Edukacja zdalna pokazała, że szkoła stoi relacjami*, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7727346,edukacja-nauczanie-zdalne-koronawirus-pandemia-szkola-relacja-nauczyciel-uczen.html> [dostęp: 28.08.2020].

¹⁶ Raport Ministra Edukacji Narodowej: Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie COVID-19, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl, s. 83-84 [dostęp: 25.06.2020].

wielu nauczycieli pisząc: „Tak naprawdę nikt z pedagogów nie był do takiej pracy przygotowany”. Na jej przykładzie można prześledzić kolejno pokonywane trudności i podejmowane działania: „Zaczęłam od sprawdzania, czy wszyscy moi wychowankowie mają dostęp do komputera i internetu. Stale uczestniczyłam w webinarach i szkoleniach online dotyczących zdalnego nauczania. Konsultowałam się z koleżankami z pracy. Przeglądałam fora internetowe dla nauczycieli. Następnie w mojej szkole przeszkolono nas – nauczycieli pod kątem posługiwania się platformą. Obejrzałam również kilka filmików, dzięki którym poznałam i oswoiłam się z usługami tej platformy (epodreczniki.pl). Kolejnym krokiem był udział w szkoleniu online” (A1). W marcu 2020 r. nauczyciele w szkołach zostali postawieni w zupełnie nowej sytuacji. Zaczęło się zdalne nauczanie, odbywało się ono w różny sposób: poprzez kontakt z dziećmi i rodzicami przez e-dziennik czy wykorzystywanie komunikatorów społecznościowych, które na pewno usprawniały przekaz i kontakt, o czym wcześniej była mowa. „Była to jednak taka trochę, partyzantka. Błądzenie po omacku w tym wszystkim... Mimo rozporządzeń, każdy dyrektor inaczej interpretował prawo, tworzone dodatkowe «papiery», które niby miały dokumentować pracę a tak naprawdę sprawiały, że każdy z zapytanych nauczycieli spędzał całe dnie i noce przed komputerem” (A18).

W szkołach żądano od nauczycieli okresowych raportów, w których musieli podawać np. w jakim miejscu pracują, z jakiego korzystają sprzętu, do jakich stron internetowych odsyłają uczniów, w jakich godzinach pracują, jakie zmiany poczynili w programie i jakie zapisy zamieścili w dzienniku elektronicznym. Inni dyrektorzy żądali, aby nauczyciele przesyłali na jedno konto materiały, jakie wysyłali do uczniów i rodziców (A11). Jednak przechowywanie dokumentacji elektronicznej przesłanej przez uczniów wyłącznie na pocztę służbową okazało się niemożliwe, gdyż ze względu na małą pojemność nie mogła ona pełnić funkcji archiwum (A18).

KONTAKTY NAUCZYCIELI Z RODZICAMI I ICH OPINIE O ZDALNYM NAUCZANIU

Z punktu widzenia rodziców, zdalne nauczanie wydawało się być dobrym rozwiązaniem, dopóki nauczyciele nie zaczęli włączać rodziców w proces zdalnego nauczania, co było koniecznością w przypadku dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III. Ktoś z domowników musiał odebrać nadesłane pocztą tradycyjną czy elektroniczną materiały, włączyć komputer i zalogować dziecko, potem pomóc przygotować pracę, sfotografować czy zeskanować i odesłać ją komórką lub pocztą elektroniczną. Części rodziców ta powinność sprawiała niejednokrotnie trudności, gdyż sami musieli nauczyć się wielu rzeczy, aby pomóc swoim dzieciom. Z każdym dniem przybywało zadań dla dzieci i ich rodziców. Stąd stają się zrozumiałe frustracje rodziców, którzy uważali, że

dzieci mają nazbyt dużo materiału do przerobienia, rozwiązania zadań, przeczytania lektur i to w bardzo krótkim czasie. Sami rodzice przyznawali się nauczycielom, „że niejednokrotnie dla świętego spokoju odrabiali lekcje za swoje pociechy, żeby tylko zdążyć i uniknąć zaległości” (A4). Rodzice uważali, że dzieci spędzają za dużo czasu przed ekranami komputerów, była to również forma kontroli czy uczeń uczestniczy w zajęciach. W sumie daje to wiele godzin dziennie. Bali się o wzrok swoich dzieci, które skarżyły się, że boją je oczy. Do tego należało jeszcze dodać odrabianie lekcji na komputerze, korzystanie z materiałów przesyłanych elektronicznie (A6). Rodzicom trudno było zmotywować własne dziecko, a w oczekiwaniu na dobre stopnie zaczęli sami wyręczać swe pociechy, odrabiając za nich zadania lub prace plastyczno-techniczne (A4). Zdarzały się przypadki, że uczennica, która w szkole była uznawana za przeciętną, już na początku pandemii odrabiała wszystkie prace bezbłędnie i otrzymywała oceny wyższe niż w czasie normalnych zajęć w klasie, nauczyciele podejrzewali, że w odrabianiu prac pomaga ktoś z domowników. Zmęczenie uczniów sprawiało, że nauczyciele byli krytykowani przez rodziców za nadmiar zadawanych prac. „Rodzice skarżyli się, że często dziecko ma np. przygotować prezentację, nauczyć się recytować wiersz, przeczytać kilkusetstronicową lekturę, nauczyć się 50 słówek z języka obcego, obliczyć kilkanaście zadań z matematyki, wykonać kilkanaście zadań z fizyki i z chemii, a dodatkowo nagrać film na lekcje wf jak uczeń ćwiczy i przesłać to wszystko w ciągu jednego dnia do nauczycieli” (A5).

Tabela 1. Opinie o zdalnym nauczaniu w odniesieniu do poszczególnych grup badanych

Pozytywne opinie nauczycieli	Negatywne opinie nauczycieli
- zachowano proces dydaktyczny, - udało się w części zrealizować podstawę programową, - udało się sklasyfikować uczniów – przeprowadzono egzamin maturalny i ośmioklasisty, - przeprowadzono rekrutację do szkół, - nauczyciele wzajemnie się wspierali, - wielu z nauczycieli odkryło w sobie nowe zainteresowania, zdolności i umiejętności, - niektórzy nauczyciele zrewidowali swój system wartości, stosunek do innych i stosunek do życia	- brak konkretnych wskazówek dotyczących organizacji pracy na odległość, - brak odpowiednich szkoleń, - brak sprzętu do pracy zdalnej (komputera), - niechęć niektórych rodziców do takiej pracy wynikająca między innymi z braku sprzętu, braku cierpliwości, braku zrozumienia zadań, braku czasu, - brak bezpośredniego kontaktu z dziećmi, - mała elastyczność organizacyjna, - brak motywacji uczniów do nauki, spowodowane początkowymi trudnościami technicznymi natury komunikacyjnej (brak komputerów, słabe łącza internetowe, słabe umiejętności informatyczne – kłopot z logowaniem na danej platformie edukacyjnej); - poczucie wstydu u uczniów odnoszące się do miejsca zamieszkania – sytuacja rodzinna (m.in. zachowania domowników, alkoholizm, brak nadzoru rodzica); - duże zmęczenie fizyczne i psychiczne nauczyciela

Pozytywne opinie uczniów	Negatywne opinie uczniów
- nie trzeba dojeżdżać do szkoły, - można pospać dłużej, jest czas na inne rzeczy, - zostaje mi cały ten wolny czas na robienie tego, co chcę, - można na czas lekcji wyjść na balkon albo do ogrodu, - nie ma zakazu posługiwania się telefonami, - można ubierać się dowolnie, - kiedy ktoś chce się napić czegoś czy wyjść na chwilę, może wyłączyć mikrofon, - nikt nie upomina mnie, że leżę w łóżku, z laptopem na kolanach, - w naszej szkole odbywają się tzw. dobranocki, gdzie rozmawia się o wszystkim: o życiu, filmach, książkach, opowiada się dowcipy, śpiewa piosenki, kiedykolwiek mam ochotę mogę połączyć się na grupowej sesji	- mniej intensywne jest nasze życie towarzyskie, bo nie ma innej możliwości niż komputer czy telefon, a po tylu godzinach w e-szkole mam dosyć elektroniki, - bardzo chciałabym tak zwyczajnie się spotkać z przyjaciółmi, nie wszyscy rodzice zgadzają się na to, żebyśmy spotkali się na zewnątrz, nawet na dużą odległość, - nie zawsze wszyscy mogą się zalogować, czasami coś się zawiesza, - po całym dniu boli mnie czasem głowa, a prawie zawsze oczy, mam trudności z koncentracją, - nie wiem jak te oceny potem będą traktowane, - trochę nas to niepokoi, czy będzie na pewno sprawiedliwe; a jak wrócimy do szkoły i nagle nauczyciele zaczną nas dociskać? Co wtedy?
Pozytywne opinie rodziców	Negatywne opinie rodziców
- mają więcej czasu dla siebie, - nie muszą dojeżdżać do szkoły, - uczą się samodzielnej pracy, - uczą się samodyscypliny i odpowiedzialności, - szybciej odrabiają zadane prace	- dziecko trzeba przypilnować, żeby miało wszystko zapisane, - problemy z działaniem internetu, zasięgiem, - utrata nowej wiedzy przez złą jakość internetu, zły sprzęt, - pogłos w trakcie zajęć, zakłócenia, - brak sprzętu: niesprawny laptop, drukarka itp., - ograniczenie kontaktów społecznych, - konieczność pozostania w domu, - ilość czasu poświęconego na naukę jest niezwykle zróznicowana i zależna od uwarunkowań obecnych w danej szkole i rodzinie, - uzależnienie od mediów, - większa możliwość nieuczciwego zdobywania ocen

Źródło: Zestawienie własne z badań.

OPINIE NAUCZYCIELI O ZDALNYM NAUCZANIU

Opinie nauczycieli o zdalnym nauczaniu były zróżnicowane. Z jednej strony, uznawali potrzebę zdalnego nauczania w sytuacji pandemii i rozprzestrzeniania się koronawirusa, z drugiej strony, jako środek zajęcia dzieci i młodzieży zajęciami szkolnymi, odciętych od bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami. W swoich ocenach koncentrują się głównie na trudnościach związanych z realizacją zdalnego nauczania, związanych z wieloma problemami, o których była tu mowa w początkowej części opracowania. Głównie chodziło o trudności sprzętowe zarówno wśród samych nauczycieli jak i szkół. Braki sprzętowe w rodzinach uczniów powodowały wykluczenie cyfrowe części uczniów, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych i biednych, których nie było stać na opłacenie abonamentu za internet, a jedynym środkiem komunikowania się był starszy telefon komórkowy (A16). Początki zdalnego nauczania były dla nauczycieli bardzo

trudne. Szczególnie odczuwali brak wsparcia informatyczno-technicznego. Jedna z nauczycielek napisała: „Sami, własnymi środkami i metodami nauczyliśmy się obsługi MS Teamsa, szkolenie profesjonalne przeszliśmy dopiero w szkole we wrześniu, kiedy de facto każdy z nas już sam się nauczył” (A18).

Grzegorz Ptaszek w swoim artykule: *O technologiach cyfrowych w edukacji oraz kompetencjach cyfrowych nauczycieli i rodziców*, uchwycił skalę braków zarówno w zakresie technologii cyfrowych jak i kompetencji cyfrowych. „Jeśli chodzi o nieprzygotowanie techniczne, to prawie co 4 rodzic oraz co 3 nauczyciel musiał zakupić nowy sprzęt oraz dokupić dodatkowy transfer danych internetowych, co wiązało się z wydatkami obciążającymi budżet domowy, bez możliwości otrzymania zwrotu. Około trzy czwarte badanych rodziców i około 86% nauczycieli musiało zainstalować dodatkowe oprogramowanie i aplikacje, dzięki którym możliwe było aktywne uczestniczenie w procesie zdalnego uczenia się lub nauczania”¹⁷. Dane te wyraźnie odbiegają od optymistycznych danych zebranych przez MEN z końca marca 2020 r., mówiących o tym, że 91,6% uczniów ma dostęp do komputera. Nie uwzględniono, że w domu z tego komputera korzystało więcej osób, nie wzięto też pod uwagę konieczności równoległego korzystania ze sprzętu przez więcej osób w zdalnym nauczaniu i sytuacji rodzin wielodzietnych. To dzieci z tych rodzin miały szczególne trudności w dostępie do sprzętu w początkowym okresie. Dobrze, że później szkoły umożliwiały wypożyczanie sprzętu dla uczniów i kolejno dla nauczycieli oraz wzbogacały bazę sprzętu w szkołach w ramach projektów, o których wcześniej była mowa. Braki sprzętowe i braki kompetencyjne w zakresie techniki informatycznej, zarówno rodziców jak i nauczycieli, należały do najważniejszych trudności w zakresie realizacji zdalnego nauczania. Ich konsekwencją była absencja uczniów, którzy nie posiadali odpowiedniego sprzętu lub odpowiedniego oprogramowania, a brak kompetencji w zakresie techniki cyfrowej uniemożliwiał wykorzystanie sprzętu i jego możliwości. Okazało się, że posiadanie sprzętu to ważny element zdalnego nauczania, ale w odczuciu badanych nauczycieli ważniejsze są kompetencje do jego profesjonalnego i dydaktycznego wykorzystania. Na początku zdalnego nauczania kompetencje komunikacyjne, zarówno rodziców jak i nauczycieli pozostawiały wiele do życzenia. Zdaniem Grzegorza Ptaszka: „W obszarze kompetencyjnym, tylko co trzeci rodzic musiał nauczyć się i/lub dziecko obsługi dodatkowego sprzętu (mikrofon, kamera, słuchawki), którego wcześniej nie używał, zaś w przypadku nauczycieli musiał to już zrobić prawie co drugi (48,1%). Jeśli chodzi o nauczanie się obsługi nowych narzędzi komunikacyjnych, takich jak: wideo, chat, grupy

dyskusyjne, platforma e-learningowa, musiał to zrobić sam (i/lub nauczyć swoje dziecko) co drugi badany rodzic (56,7%) i prawie każdy nauczyciel (87,2%)”¹⁸. Brak odpowiedniego sprzętu, oprogramowania oraz kompetencji wpływał na jakość i atrakcyjność zdalnego nauczania. Stąd należy docenić wielki wysiłek nauczycieli, którzy starali się kosztem swoich rodzin kupić odpowiedni sprzęt i nabyć umiejętności jego obsługi. „W szale poszukiwania wiedzy, nauczyciele zapisywali się na różne mniej lub bardziej ciekawe webinaria, gdzie w tempie karabinu maszynowego, w ciągu zaledwie godziny, dwóch próbowano przekazać wiedzę, którą normalnie przekazywano by przez tydzień” (A18). Stąd nieprzypadkowo NIK w swoim raporcie o działalności w czasie pierwszej fali pandemii ocenił wsparcie informatyczne nauczycieli jako niewystarczające i spóźnione¹⁹. W wielu wypowiedziach nauczycieli pojawiał się wątek czasochłonności zdalnego nauczania, pokonywania trudności z nim związanych. „Większą zgorą niż braki sprzętowe i ograniczenie w dostępie do internetu u uczniów, było zmęczenie fizyczne i psychiczne nauczyciela” (A4).

Dlatego większość nauczycieli nie chciałoby na dłuższą metę prowadzić zajęć online. Niektórzy tylko wskazali, że chcieliby wykorzystywać w przyszłości naukę na odległość m.in.: jako sposób na edukację w sytuacjach trudnych, np. choroba nauczyciela czy ucznia, uzupełnienie zajęć tradycyjnych, np. prowadzenie portalu szkoły (A3). W nauczaniu zdalnym nauczyciel nie odczuwa satysfakcji ze swojej pracy, nie odczuwa atmosfery pracy z dziećmi, nie widzi reakcji ucznia, nie może stwierdzić czy uczeń zrozumiał, o czym jest mowa, gdy ma wyłączoną kamerkę i mikrofon. Brak bezpośrednich relacji z jakimi ma się do czynienia w „normalnym” nauczaniu, prowadzi m.in. do trudności w motywowaniu uczniów do nauki, zmęczenia nauką, nieraz do niewłaściwych zachowań uczniów podczas zajęć, w tym do cyberprzemocy wobec rówieśników, a nawet i w stosunku do nauczycieli. Dla żartu uczniowie wyciszają jeden drugiego, albo w ogóle „wyrzucają” z lekcji. Jest to sytuacja stresująca dla nauczyciela, gdyż chęć wyjaśnienia sprawy dezorganizuje lekcję, a winowajcy i tak pozostają anonimowi. „Wiem jak moje dzieci podchodzą do zdalnego nauczania. Córka ma za rok maturę, więc wie, po co w lekcjach faktycznie uczestniczy. Natomiast syn jest w klasie VI i odnoszę nieodparte wrażenie, że czuje się jak na wakacjach” (A5). Inna nauczycielka w swojej ankiecie napisała: „W klasie mojego syna od kilku dni ma miejsce sytuacja, gdzie dzieci czując się już coraz pewniej przed komputerem, zaczynają nadmiernie operować w opcjach i wyłączają sobie nawzajem mikrofony w momencie, gdy ktoś wzywany jest do odpowiedzi. Wyciszają również mikrofon nauczycielki. Wyłączane były mikrofony uczniom wezwanym do odpowiedzi lub nielubianym w klasie” (A12).

¹⁷ G. Ptaszek, *O technologiach cyfrowych w edukacji oraz kompetencjach cyfrowych nauczycieli i rodziców*, [w:] J. Pyżalski i in., *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020, s.17.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ NIK. *Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19*, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2021.

Najczęstszym problemem było to, że uczniowie nie chcieli włączać kamerki, (w wielu szkołach kamerki nie musiały być włączane, zwłaszcza ponadpodstawowych) lub mikrofonu, z różnych powodów. Nauczyciele odczuwali to jako lekceważenie. Wielu badanych nauczycieli zwracało uwagę na problem małej aktywności uczniów podczas lekcji prowadzonych zdalnie. Większość przypadków dotyczyła uczniów klas IV-VIII, których rodzice uważali, że radzą sobie ze sprzętem i nie kontrolowali ich uczestnictwa w zajęciach, lub nie mogli tego robić, ponieważ pracowali. Uczniowie byli zalogowani do aplikacji, ale wywołani przez nauczyciela do odpowiedzi nie zgłaszali się. Potem tłumaczyli się źle działającym sprzętem lub słabym łączem internetowym, „niektórzy z nich czas przeznaczony na uczestnictwo w lekcjach marnowali na granie na konsoli lub na rozmowy z kolegami na czatach prywatnych”. W tej sytuacji nauczyciel pracował jedynie z kilkoma uczniami, którzy byli aktywni. Pedagogom ciężko było motywować uczniów do samodzielnej pracy w domu. Pozostawała wtedy próba nakłaniania rodziców do kontroli udziału swoich dzieci w zajęciach, co nie zawsze było dobrze odbierane przez rodziców. Traktowali to jako czeplanie się ich dziecka. Nie mieli świadomości, że przez brak nadzoru szkodzą własnemu dziecku (A5). Stąd nauczyciele wyrażali obawy o poziom tej edukacji i jej efekty, gdy uczniowie wrócą do normalnej nauki w klasie.

Nauczyciele ubolewają szczególnie nad trudnościami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, którym w pracy stacjonarnej mogą poświęcić więcej czasu. Wiele też zależy od współpracy z rodzicami.

Nauczyciele czuli się upokarzani dokumentowaniem swojej pracy, w sytuacji gdy przygotowanie lekcji zajęć online wymagało od nich o wiele więcej czasu, niż przed pandemią.

Przygotowanie do zajęć było niezwykle czasochłonne. Zdalne nauczanie było nowością w procesie edukacyjnym, a szczególnie trudne dla klas I-III. „Prace zaliczeniowe, zadania domowe oraz prace plastyczne do oceny, były wysyłane przez rodziców uczniów na różne komunikatory, również te prywatne. Zebranie ich, ocena, wpisanie ocen do e-dziennika zajmowało bardzo dużo czasu, kosztem życia prywatnego. Każdy rodzic pracuje w innych godzinach, w różnych miejscach. Prace na zaliczenie były wysyłane często o różnych porach dnia i nocy” (A14).

Tymczasem efekty były zależne od bardzo wielu czynników, na które wpływu nie miał nauczyciel. Wszystko to wywoływało stres. Pomimo starań nauczycieli, współpracy z rodzicami i ich zaangażowania wszyscy nauczyciele zdali sobie sprawę, z tego, że to nie wygląda tak jak powinno, że nie są w stanie przekazać przez komputer tego wszystkiego co chcieliby. „W końcu nikt nikogo nie przygotował do takiej pracy. Mimo ogromu przeszkód jaki napotkaliśmy na swojej drodze, wszyscy dawali z siebie 200%, mimo wielu negatywnych opinii społeczeństwa, aby przetrwać ten czas i pomóc uczniom w przyswojeniu materiału” (A7).

ZAKOŃCZENIE

Początkowo, osobom uczestniczącym w zdalnym nauczaniu wydawało się, że nowa forma edukacji szkolnej nie jest taka zła, głównie z perspektywy uczniów, gdyż traktowano to jako nowe doświadczenie – mogli zdobywać wiedzę, w warunkach dla nich najkorzystniejszych – we własnym domu, bez potrzeby jego opuszczania. Nauczyciele żyli w świadomości, że zdają swój egzamin, pracując w zupełnie innych warunkach.

Mimo wielu trudnych momentów, badani nauczyciele dostrzegli także elementy pozytywne w zdalnym nauczaniu. Przede wszystkim dostrzegli, że sytuacje trudne, stresujące, mogą być czynnikiem mobilizującym do ich pokonania, przyczyniać do nabycia nowych kompetencji. Sami nie wierzą, że byli w stanie pokonać tak wiele problemów, zwłaszcza nauczyciele klas pierwszych i nauczyciele uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także nauczycielki przedszkoli i klas I-III, które miały dzieci w tym wieku. Nauczycielka pracująca z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie stwierdziła: „Mogę powiedzieć, że zadanie było podwójnie trudne. Większość nauki spadła niestety na rodziców moich wychowanków. Nie było to proste zadanie, ponieważ moi uczniowie nie są w stanie samodzielnie wykonać nawet najmniejszej czynności na komputerze. O dziwo, przez cały okres nauki zdalnej, czyli ponad 4 miesiące, rodzice ani razu nie skarżyli się na zaistniałą sytuację” (A7).

Nauczyciele mają świadomość tego, że niektóre lekcje wymagają specyficznych środków przekazu i trudno przeprowadzić je online, np. lekcje muzyki czy gry na instrumentach wymagających strojenia. Opóźnienia czasowe między tym, co widać a tym, co słychać oraz brak możliwości fizycznego poprawiania instrumentu, na którym gra dziecko – wszystko to pogarsza jakość prowadzonych zajęć. Wszystko to wymaga sprzętu najwyższej jakości (A16).

„Poznaliśmy siebie i uczniów w nowych okolicznościach i sytuacjach, nadal dajemy radę i będziemy dawać z siebie wszystko, aby zapewnić naszym dzieciom jak najlepszy start w przyszłość, mimo trudnych warunków, bólów głowy i kręgosłupa” (A14). Większość uczniów nie chciałoby kontynuować nauki w sposób zdalny. Wolą kontakt bezpośredni z nauczycielami jak i z rówieśnikami, lubią pracę w zespole, wspólną zabawę. Brakuje im sali gimnastycznej i normalnych lekcji wf, możliwości podzielenia się kanapkami z kolegą i wymiany kart Lego. W domu odczuwają osamotnienie i nudę. Znaczna większość uczniów uważa, że nauka na odległość jest nieefektywna. Z wypowiedzi rodziców przewija się troska o dobro dziecka, o jego rozwój. Ta postawa rodziców daje podstawę do podejmowania działań wspierających rodzinę, a jednocześnie podnoszących jakość zdalnego nauczania (A8). Na pewno taka forma nauczania uczy samodzielnego poszukiwania informacji, szczególnie jeśli chodzi o przedmioty zawodowe (A14).

BIBLIOGRAFIA

- Dębski M., Bigaj M., *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, GWP, Gdańsk 2019.
- Dobre i słabe strony zdalnej nauki. Raport z badania ankietowego na temat zdalnej edukacji*, http://www.konin.pl/files/dokumenty/szkola_naszych_marzen/zdalna_edukacja_wyniki_raport.pdf [dostęp: 30.11.2023].
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/> [dostęp: 26.08.2020].
- Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport nr 2 z badania ankietowego*, Librus, Katowice 2020.
- Nauczyciel Roku: Szkoła w pseudopatriotycznej żenadzie. Radość powrotu przyduszona przez lęk*, <https://oko.press/nauczyciel-roku-szkola-w-pseudopatriotycznej-zenadzie-radosc-powrotu-przyduszona-przez-lek-wywiad/> [dostęp: 30.11.2023].
- Nauka zdalna podczas zawieszenia zajęć w szkołach – rekomendacje dla nauczycieli i dyrektorów*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.gov.pl [dostęp: 30.11.2023].
- NIK. Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19*, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2021.
- Nowakowska K., *Zdalne nauczanie wypaliło nauczycieli i uczniów. Ich stan psychiczny jest dużo gorszy niż przed epidemią koronawirusa*, <https://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1485654,zdalne-nauczanie-wypalenie-nauczyciele-uczniowie-badania.html> [dostęp: 30.11.2023].
- Pyżalski J., *Edukacja zdalna pokazała, że szkoła stoi relacjami*, <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7727346,edukacja-nauczanie-zdalne-koronawirus-pandemia-szkola-relacja-nauczyciel-uczen.html> [dostęp: 28.08.2020].
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K., *Polskie badanie EU KIDS ONLINE 2018*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Pyżalski J. i in., *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa 2020.
- Raport Ministra Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl> [dostęp: 25.06.2020].
- 6 potrzeb dziecka*, <http://liberalrebel.com/6-potrzeb-dziecka/> [dostęp: 30.11.2023].
- Szkoły w czasach pandemii*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html> [dostęp: 30.11.2023].

URSZULA MICHALIK-MARCINKOWSKA, MAGDALENA MISTARZ,
MATEUSZ MAZIARZ, MARTA KOZŁOWSKA¹, ALEKSANDRA KRZAK²

WPŁYW PANDEMII COVID-19 NA CODZIENNE AKTYWNOŚCI MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

Abstract: The article presents the issues of everyday activity of school students during the COVID-19 pandemic. Research on the functioning of representatives of this age group during distance learning and the related limitations was presented.

Keywords: youth, pandemic, distance learning

Z początkiem 2020 roku świat opanowała pandemia COVID-19. Niebezpieczny wirus rozprzestrzenił się na cały świat paraliżując życie każdego z nas. W marcu 2020 roku wirus dotarł także do Polski. Zapanowała panika, w sklepach brakowało żywności oraz różnych przedmiotów higieny osobistej. W celu zahamowania transmisji wirusa i ochrony ludzkiego zdrowia, wprowadzano obostrzenia składające do pozostania w domu i nieprzemieszczania się. Miasta, które niegdyś tętniły życiem, nagle opustoszały. Obywatele przebywający za granicą zostali pozbawieni możliwości powrotu do kraju, z wielu kierunków świata zostały wstrzymane loty do Polski. Wprowadzone obostrzenia przysporzyły wielu trudności w codziennym życiu. Wielu pracowników zaczęło wykonywać swe obowiązki zdalnie, w ochronie zdrowia wprowadzono e-konsultacje.

¹ Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach, Wydział Nauk Medycznych w Zabrze; Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

² Stowarzyszenie STRATEGIA, Opole

Jednym z ważniejszych obostrzeń było wprowadzenie dystansu społecznego – każdy obywatel w przestrzeni publicznej musiał zachować odległość od 1,5 do 2 metrów od innej osoby. Niektóre sieci sklepów wprowadziły tryb całodobowy, aby każdy miał możliwość kupienia najważniejszych produktów niezbędnych do życia codziennego. Zostały wprowadzone godziny seniora, kiedy osoby powyżej 65 r.ż. mogły zrobić zakupy. Godziny te trwały od 10:00 do 12:00. W transporcie publicznym liczba dostępnych miejsc wnosila połowę liczby miejsc siedzących. Hotele i inne miejsca noclegowe zostały zamknięte, korzystać z tych usług mogły jedynie osoby będące na kwarantannie, bądź w izolacji oraz personel medyczny. Zamknięte zostały także usługi takie jak salony fryzjerskie, kosmetyczne, piercingu czy też tatuażu. Nie można było korzystać z usług rehabilitacji i masażu, jedynie w przypadku jeśli to była bezwzględna potrzeba do utrzymania prawidłowego stanu zdrowia. Został wprowadzony zakaz przebywania na publicznych terenach zielonych takich jak parki, ogrody zoologiczne, plaże³.

Konsekwencją sytuacji epidemicznej było pogorszenie zdrowia psychicznego, zarówno dorosłych, jak i dzieci. Pojawiały się stany lękowe i depresyjne oraz zaburzenia snu. Uczuciem, które najczęściej towarzyszyło badanym podczas COVID-19 był strach oraz niepokój. Stany te mogły wynikać przede wszystkim z tego, iż wiele osób przedwcześnie odeszło w owym czasie, a pozostali członkowie rodzin nie mogli pogodzić się ze stratą swoich matek, ojców, dzieci oraz bliskich przyjaciół. Za obniżenie nastroju odpowiadać także mógł brak spotkań w zaprzyjaźnionym gronie. Wiele ludzi straciło pracę, wiele firm upadło, co było kolejnym powodem słabego stanu psychicznego⁴.

W życiu rodzinnym także zaszły zmiany, wzrosła liczba rozwodów⁵ oraz przemocy domowej. Główną przyczyną rozwodów były finanse, o które kłóć się trzy na cztery pary w Polsce. Przez to, że większość była zmuszona zostać w domu, kłótnie te nasilały się. Aż 62% Polaków uważa, że ich sytuacja finansowa pogorszyła się w trakcie pandemii i jedynie 16% oczekuje poprawy w tym obszarze. Dochody ponad 2/3 gospodarstw domowych uległy zmniejszeniu⁶.

Co ciekawe: „W marcu 2019 roku w Polsce policja założyła 6 373 Niebieskie Karty. W całym pierwszym kwartale ubiegłego roku było ich 18 481. W analogicznym okresie 2020 roku było to 17 077. Spadła zarówno liczba wypełnionych

formularzy wszczynających procedurę (5235 w marcu 2019 do 4369 w marcu 2020) jak i liczba formularzy dotyczących kolejnych przypadków przemocy w rodzinie w trakcie trwającej procedury (1138 do 938)”⁷. Nie oznacza to jednak, iż przemocy w polskich rodzinach było mniej. Prawdopodobnie ofiary przemocy były zastraszane, bądź oprawca sprawował kontrolę nad resztą rodziny, czemu sprzyjało nieustanne bycie ze sobą w domu. W takich warunkach, pełnych niepokoju i strachu często przebywały również dzieci.

Również uczniowie musieli pogodzić się z nową codziennością. Cały system nauczania przeszedł w tryb zdalny. Setki tysięcy uczniów po czasowym zamknięciu szkół musiało z dnia na dzień odnaleźć się w nowej rzeczywistości, bez bezpośredniego kontaktu ze znajomymi, przyjaciółmi, nauczycielami, czy nawet rodzinami. Zamknięte zostały również przedszkola, co oznaczało zmianę trybu pracy rodziców, których trudem okazało się pogodzenie życia zawodowego z rodzinnym. Młodzież początkowo zareagowała entuzjastycznie, traktując zaistniałą sytuację jako czas wolny od obowiązków szkolnych. Wbrew oczekiwaniom nauczycieli, nauka zdalna nie przyniosła efektów, uczniowie nie przykładali się do nauki, podczas e-lekcji oddawali się innym czynnościom, nie skupiając uwagi na treściach przekazywanych przez nauczycieli. Młodzież traciła chęć do nauki, często uczniowie nawet nie widzieli potrzeby, aby na zajęcia zdalne zmieniać odzież z nocnej, nie przywiązywano wagi do codziennego wyglądu i dbania o higienę osobistą. Z czasem izolacja i domowe odosobnienie stało się dla dzieci i młodzieży uciążliwe, zapragnęli wrócić do szkół, spotkać się z rówieśnikami oraz nadrobić zaległości w nauce.

Z nadejściem lata sytuacja pandemiczna poprawiała się. Stopniowe znoszenie obostrzeń umożliwiło niektórym powrót do kraju po kilku miesiącach przymusowej nieobecności. Pojawiła się możliwość wyjazdu na wakacje przestrzegając wszelkich nałożonych obostrzeń, można było spotykać się w większym gronie, zostały otwarte kina, teatry. Pojawiła się nadzieja, że niedługo wszystko wróci do normy. We wrześniu wydano pozwolenie na otwarcie szkół i przedszkoli oraz powrót do nauczania w trybie stacjonarnym i hybrydowym. Zmieniła się również sytuacja w opiece zdrowotnej, pacjenci znowu mogli być przyjmowani przez lekarzy w przychodniach.

Niestety powrót dzieci i młodzieży do szkół oraz zdjęcie niektórych obostrzeń w przestrzeni publicznej przyniosło ponowny wzrost zachorowalności, co skłoniło władzę do ogłoszenia kolejnej fali pandemii COVID-19 w naszym kraju. Ponownie musieliśmy zmierzyć się z mnogością ograniczeń. Mniej więcej w tym okresie pojawił się pomysł na zbadanie skutków wpływu pandemii na życie

³ Nowe obostrzenia w związku z epidemią koronawirusa, <https://www.gov.pl/web/mswia/nowe-obostrzenia-w-zwiazku-z-epidemia-koronawirusa> [dostęp: 30.11.2023].

⁴ M. Passavanti i in., *The psychological impact of COVID-19 and restrictive measures in the world*, „Journal of Affective Disorders” (2021) 283, s. 36–51, DOI: 10.1016/j.jad.2021.01.020.

⁵ J.L. Lebow, *The Challenges of COVID-19 for Divorcing and post-divorce families*, „Family Process” 3 (2020) 59, s. 967–973, DOI:10.1111/famp.12574.

⁶ „Chcę rozwodu!” – czyli o tym, jak koronawirus wywrócił do góry nogami życie Polaków. Jak zakończyć związek (nie tylko) w czasie pandemii Covid-19? https://media.lightscap.pl/aktualnosci/pr/555731/chce-rozwodu-czyli-o-tym-jak-koronawirus-wywracil-do-gory-nogami-zycie-polakow-jak-zakonczyc-zwiazek-nie-tylko-w-czasie-pandemii-covid-19#_ftn1 [dostęp: 30.11.2023].

⁷ Przemoc domowa w czasie koronawirusa: Policja zakłada mniej Niebieskich kart. Dlaczego? <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1472020,przemoc-domowa-koronawirus-statystyki.html> [dostęp: 30.11.2023].

codzienne, szczególnie osób uczących się, gdyż naszym zdaniem największym wyzwaniem okazały się zmiany w systemie edukacji.

Jakim zmianom w tym czasie uległo życie codzienne uczniów? Jak czas pandemii wpłynął na ich rutynowe aktywności, na rozwój osobisty, na zdrowie? Przeprowadzone przez nas badanie ma na celu odpowiedzieć na powyższe pytania.

MATERIAŁ I METODA

Badanie przeprowadzone było w formie ankiety internetowej w województwach: śląskim, opolskim, wielkopolskim i małopolskim. Uczniowie szkół podstawowych i średnich, za zgodą dyrekcji placówek, otrzymywali drogą e-mailową link do ankiety, gdzie mogli odpowiadać na pytania poprzez jednokrotny wybór preferowanej przez siebie odpowiedzi.

Młodzież została poproszona o wypełnienie kwestionariusza w trakcie trzeciej fali pandemii COVID-19, badanie trwało od marca do maja 2021 roku.

Wypełnione kwestionariusze otrzymano od 715 respondentów. Charakterystykę badanej grupy zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Cechy socjodemograficzne badanej grupy

Cecha socjodemograficzna	Odsetek badanych N(%)
Płeć	Kobiety: 423 (59,2%) Mężczyźni: 292 (40,8%)
Wiek	13–19 lat
Rodzaj szkoły	Szkoła podstawowa kl. 7 i 8: 58 (8,1%) Szkoła średnia: 657 (91,9%)
Miejsce zamieszkania	Wieś: 236 (33%) Miasto: 478 (67%)

Źródło: Opracowanie własne.

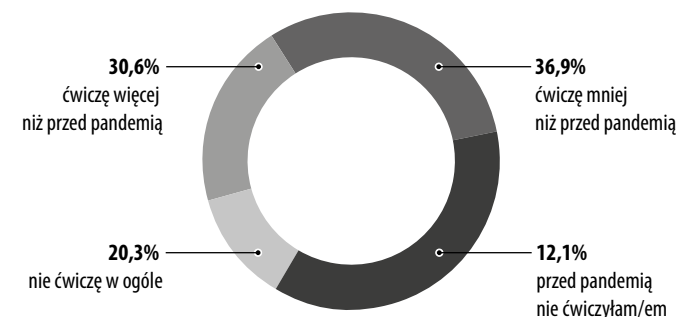
WYNIKI

Przed wszystkim zapytano młodzież, w jaki sposób sytuacja pandemiczna wpłynęła na ich codzienne samopoczucie. Zdecydowana większość, bo 394 badanych (55,1%) wskazało, że czuje się gorzej niż dotychczas, a jedynie 83 osoby (11,6%) uważały, że czują się lepiej. Brak różnicy w samopoczuciu deklarowało 238 badanych (33,3%). Dziewczeta prawie dwukrotnie częściej statystycznie czuły się gorzej niż chłopcy, w związku z pandemią (66% vs. 34%), co daje ($\chi^2=19,58$, $p=0,000$, $Fi=0,165$).

Pierwszym elementem stylu życia, o który zapytano uczniów była codzienna aktywność fizyczna podejmowana w okresie lockdownu. Jedna trzecia, bo 265 ankietowanych (36,9%) twierdziła, że ćwiczy mniej niż przed pandemią, a 220 osób (30,6%) ćwiczy więcej niż przed pandemią. Z kolei 146 uczniów (20,3%) wskazuje, że nie ćwiczy wcale, a 87 respondentów (12,1%) wskazuje, że nie uprawia żadnego sportu bez względu na sytuację epidemiczną (Wykres 1).

Biorąc pod uwagę płeć badanej młodzieży, dziewczeta ćwiczą rzadziej niż chłopcy – trzy razy więcej dziewcząt udzieliło odpowiedzi, że nie ćwiczy w ogóle podczas pandemii, dwukrotnie więcej dziewcząt nie ćwiczyło przed pandemią i 10% dziewcząt mniej niż chłopców deklaruje, że pandemia ograniczyła ich aktywność fizyczną ($\chi^2=20,55$; $p=0,002$; $Fi=0,169$). Wiek badanych ani miejsce zamieszkania nie miały znaczenia dla aktywności fizycznej.

Wykres 1. Aktywność fizyczna uczniów w trakcie pandemii (N=715)



Źródło: Opracowanie własne.

Z aktywnością fizyczną wiąże się wychodzenie z domu np. na spacer i aktywność na świeżym powietrzu. Zamrożenie gospodarki na różnych etapach mniej lub bardziej ograniczało możliwość realizacji ćwiczeń, spacerów, czy uprawiania jakiegokolwiek sportu poza domem, jednakże przebywanie na świeżym powietrzu to dość szerokie pojęcie. Badanie wykazało, że 288 uczniów (40,2%) wcale nie wychodzi z domu, 262 osoby (36,6%) odpowiedziały, że wychodzą częściej niż wcześniej, a 166 ankietowanych (23,2%) dodatkowo spaceruje, bądź ćwiczy korzystając z uroków natury. Płeć była jedynym socjodemograficznym czynnikiem różnicującym dla kategorii „nie wychodzę z domu” – wśród osób, które udzieliły takiej odpowiedzi, aż 69% stanowiły dziewczeta ($\chi^2=20,57$; $p=0,000$; $Fi=0,169$).

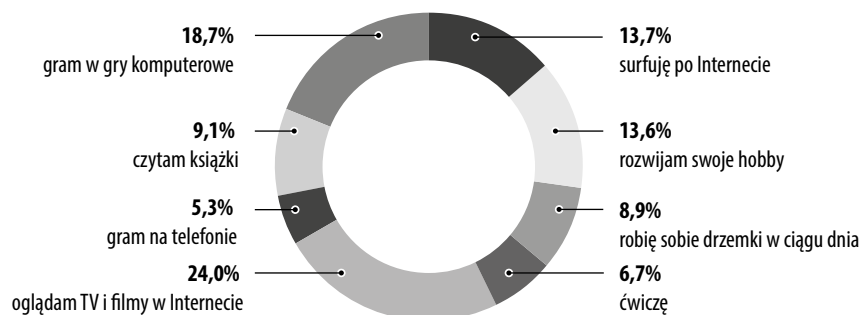
Zapytaliśmy także uczniów, czy i w jaki sposób pandemia wpłynęła na ich sen. Prawie połowa, bo 313 ankietowanych (43,8%) wskazała, że śpi więcej niż dotychczas, a 196 (27,4%) wskazuje, że śpi mniej niż wcześniej. Wynik pośredni, pod postacią odpowiedzi „pandemia nie wpłynęła na mój sen” uzyskano od 206 osób (28,8%). Statystycznie więcej czasu przeznaczały na sen dziewczeta

(65%) niż chłopcy (35%) – uzyskano zależność na poziomie $\chi^2=9,46$, $p=0,008$; $F_i=0,115$. Ponadto, 311 badanych (41,9%) przyznało, że rano czują się wyspanymi, a więc jakość ich snu jest w miarę dobra. Niestety 229 osób (30,9%) twierdzi, że nie może wieczorem zasnąć. Do snu w dzień przyznaje się 106 ankietowanych (14,3%), a 96 osób (12,9%) ubolewa, że budzi się w nocy. Wszystkie wymienione formy zaburzeń snu statystycznie częściej występują wśród dziewcząt ($\chi^2=26,08$; $p=0,003$; $F_i=0,191$) oraz młodzieży mieszkającej w miastach ($\chi^2=21,30$; $p=0,000$; $F_i=0,213$).

Postanowiliśmy także poruszyć w naszej pracy aspekt odżywiania, ponieważ wprowadzanie obostrzeń mogło znacząco wpłynąć na regularność spożywania posiłków i ilość przyjmowanych kalorii. 321 ankietowanych (44,9%) deklaroowało brak zmian w ilości przyjmowanych posiłków i twierdziło, że jada tyle samo, co przed pandemią. Kolejnych 213 osób (29,8%) przyznało się, że je więcej niż wcześniej, natomiast 181 respondentów (25,3%) uważa, że je mniej. W grupie osób deklarujących przyjmowanie większej ilości pokarmu przeważały dziewczęta (63%) w porównaniu do chłopców (37%), co daje zależność statystyczną na poziomie $\chi^2=16,76$; $p=0,000$; $F_i=0,153$. Wiek badanych ani miejsce zamieszkania nie miały wpływu na sposób odżywiania w czasie pandemii COVID-19.

Interesującą nas kwestią był także sposób spędzania wolnego czasu i odpoczynku młodzieży. Oglądanie telewizji i seriali oraz filmów w internecie wybrało 215 badanych (24%), kolejnych 167 (18,7%) twierdziło, że preferuje gry komputerowe, PlayStation, Xbox itp. Do rozwijania swojego hobby przyznało się 122 odpowiadających (13,6%), a do ćwiczeń zaledwie 60 (6,7%). Pomijając pozostałe warianty odpowiedzi można stwierdzić, iż aktywność multimedialną wybrała zdecydowana większość respondentów (Wykres 2.).

Wykres 2. Sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież (N=715)



Źródło: Opracowanie własne.

W ankiecie zamieszczono również pytanie dotyczące preferowanego ubioru. Ponad połowa badanych – 474 (55,6%) osób podała, że na co dzień wybiera luźny

ubiór lub dres, a zaledwie 6 osób (0,7%) zaznaczyło, że preferuje ubiór elegancki. Pozostała większość odpowiedzi tj. 127 osób (14,9%) wybiera ubiór codzienny, taki jak przed pandemią, a 112 osób (13,1%) spędza całe dnie w piżamie (Tabela 2.). Co ciekawe, osobami preferującymi luźny strój, dres lub piżamę w ciągu dnia częściej statystycznie były dziewczęta ($\chi^2=85,48$; $p=0,000$; $F_i=0,345$) oraz młodzież mieszkająca w miastach ($p=0,000$).

Tabela 2. Preferowany wizerunek młodzieży podczas pandemii (N=715)

Element wyglądu	Odsetek badanych (%)
Luźny ubiór/dres	55,6
Spędzanie całych dni w piżamie	13,1
Elegancki ubiór	0,7
Ubiór taki jak przed pandemią (codzienny)	14,9
Uczesanie codzienne	3,2
Nie zwracam uwagi na uczesanie	4,5
Brak makijażu	6,4
Codzienny makijaż	1,4

Źródło: Opracowanie własne.

DYSKUSJA

Zaniepokojeni pojawiającymi się coraz to nowymi zarówno fizycznymi, jak i psychicznymi problemami zdrowotnymi wśród dzieci i młodzieży postanowiliśmy przeprowadzić badania, których celem było określenie wpływu pandemii COVID-19 na codzienne funkcjonowanie uczniów w wybranych aspektach życia codziennego. Skoncentrowaliśmy się na takich obszarach stylu życia jak: sen, odżywianie, ubiór, czy formy aktywności fizycznej oraz odpoczynku. Wyniki naszych badań wykazały, iż od czasu wprowadzenia zdalnego nauczania, czyli od dnia 25 marca 2020 r. w życiu codziennym młodych ankietowanych zaszły nie małe zmiany, które potwierdzane są coraz to nowszymi badaniami i publikacjami. Poznanie codziennych zachowań młodzieży ułatwi propagowanie prawidłowych nawyków zdrowotnych, zgodnie z popularnym w ostatnich latach modelem 6-D, zwiększającym kompetencje zdrowotne dzieci i młodzieży⁸.

Przed wszystkim zapytano młodzież o samopoczucie i ponad połowa ankietowanych stwierdziła, że podczas pandemii czuje się zdecydowanie gorzej niż

⁸ J. Bröder i in., *Child and Youth Health Literacy: A Conceptual Analysis and Proposed Target-Group-Centred Definition*, „Int J Environ Res Public Health” (2019) 16 (18):3417, DOI: 10.3390/ijerph16183417.

czuła się dotychczas. Jedynie co dziesiąty młody człowiek przyznał, że podczas lockdownu czuje się lepiej. Pozostałe osoby nie odczuły zmian podczas trwania pandemii. W porównaniu do 2020 r., gdy Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (FDDS) zadała dzieciom pytanie o samopoczucie, sytuacja uległa pogorszeniu. W badaniach FDDS prawie co trzeci badany (30,8%) deklarował pogorszenie samopoczucia podczas pandemii, co piąty (18%) twierdził, że samopoczucie poprawiło się, natomiast 47,6% badanych nie zauważyło zmiany. Zarówno w badaniach własnych, jak i w tych przeprowadzonych przez FDDS na gorsze samopoczucie skarżyły się istotnie częściej dziewczęta⁹. Przytoczone powyżej wyniki wskazują, że większość osób odczuwa negatywne skutki pandemii w swoim codziennym samopoczuciu. Na jego pogorszenie zdecydowany wpływ miały przymusowe kwarantanny, przejście na nauczanie zdalne, co odizolowało młode osoby od codziennego obcowania z większą grupą ludzi. Spotykanie się i przebywanie ze znajomymi to jedna z ulubionych form spędzania wolnego czasu młodzieży, która na długi czas została im odebrana¹⁰.

Ubiór, który podczas pandemii uległ zmianom jest również odzwierciedleniem naszego samopoczucia oraz poczucia wygody i swobodnego poruszania się, bycia. Znaczenie tutaj ma oczywiście materiał, wzór i styl¹¹. Ponad połowa ankietowanych odpowiedziała, że częściej wybiera dresy i ubiór luźniejszy niż normalnie, a jedynie niecałe 15% ubiera się tak samo, jak przed pandemią. Dla kilkunastu procent młodzieży ubiorem codziennym stała się piżama. O ile luźniejsze ubrania, czy dresy nie niepokoją, o tyle pozostawanie przez młodzież przez cały dzień w piżamie i brak chęci przebrania się, mogą wiązać się z zaniedbaniami higienicznymi i wzbudzać obawy. Już przed pandemią zauważono problemy z regularnością zachowań higienicznych wśród polskiej młodzieży. Zwrócono między innymi uwagę na codzienną kąpiel, dbanie o higienę jamy ustnej, czy chociażby zmianę bielizny¹². Badania Hana i współautorów. wskazują, że blisko co dziesiąty nastolatek nie używa mydła podczas mycia rąk i nie myje

ich po wyjściu z toalety¹³. Ponadto wspomniani autorzy, ale i Smith i wsp. podkreślają, że niepraktykowanie zachowań higienicznych jest związane z niskim statusem społeczno-ekonomicznym i miejscem zamieszkania¹⁴. Nasze badania nie uwzględniły co prawda statusu materialnego młodzieży, ale dotyczyły miejsca zamieszkania. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, to młodzież mieszkająca w miastach deklarowała częściej niezwracanie uwagi na codzienny strój. Wydaje się, że stan epidemii pogłębił znacząco problem. Sytuacja ta wynika nie tylko z lenistwa i stagnacji, ale również z braku motywacji. Wychodząc do szkoły uczniowie byli świadomi, że podczas podróży do placówki, jak również w jej murach wiele innych osób zwróci uwagę na ich wygląd. W domu jednak ukrywali się za monitorami komputerów, tabletów czy smartfonów. Taka sytuacja najwyraźniej, co wcale nie dziwi, nie sprzyjała zmotywowaniu przygnębionych młodych ludzi do przebrania się w strój, w którym w poprzednich realiach udaliby się do szkoły. Podobne problemy dotyczą osób pracujących zdalnie w domach, dla których domy mody zaczęły już opracowywać nowy, domowy dress code (Grafika 1).

Grafika 1. Reklama kanadyjskiej kolekcji dla pracujących z domu (Henri Vézina, Henri Vézina)



Źródło: M. Madejski, *Moda w czasach epidemii. Polska marka stawia na kolekcję dla pracujących w domu*, <https://www.money.pl/gospodarka/moda-w-czasach-epidemii-polska-marka-stawia-na-kolekcje-dla-pracujacych-w-domu-6575216134785952a.html> [dostęp: 30.11.2023].

Kolejnym analizowanym elementem stylu życia była aktywność fizyczna. Jej brak ma negatywne skutki nie tylko dla zdrowia fizycznego, ale również psychicznego. Badania wykazują, iż aktywność fizyczna w młodości ma wpływ na jakość późniejszego życia. Ponadto, odpowiedni ruch, ćwiczenia i ogólne pojęta aktywności fizyczna warunkują prawidłowy rozwój organizmu¹⁵. Według

⁹ K. Makaruk, J. Włodarczyk, R. Szredzińska, *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2020, s. 35, DOI:10.13140/RG.2.2.33416.90884.

¹⁰ D. Ponczek, I. Olszowy, *Ocena stylu życia młodzieży i świadomości jego wpływu na zdrowie*, „Hygeia Public Health” (2012), 47(2), s. 174-182; M. Dąbkowska, *Psychospołeczne konsekwencje pandemii koronawirusa (COVID-19) u dzieci i młodzieży – przegląd wybranych opracowań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” (2020) nr 39, s. 150-160.

¹¹ W. Patrzałek, A. Perchla-Włosik, *Zastosowanie analizy semiologicznej w badaniach wpływu mody na zachowania młodych konsumentów*, „Research Papers of the Wrocław University of Economics/Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” (2014) nr 336, s. 233-234; R. Salerno-Kochan, *Analiza wybranych wskaźników określających zdrowotność wyrobów odzieżowych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” (2006) nr 718, s. 127-145.

¹² D. Ponczek, I. Olszowy, *Ocena stylu życia młodzieży i świadomości jego wpływu na zdrowie*, „Hygeia Public Health” (2012); 47(2), s. 174-182; M. Kowal i in., *Zachowania higieniczne wśród młodzieży szkół podstawowych*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” (2008); 89(2), s. 279-281.

¹³ L. Han i in., *Hygiene practices among young adolescents aged 12-15 years in low-and middle-income countries: a population-based study*, „Journal of Global Health” (2020), 10(2): DOI: 10.7189/jogh.10.020436.

¹⁴ L. Smith i in., *Hand-washing practices among adolescents aged 12-15 years from 80 countries*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” (2021), 18(1): 138, DOI: 10.3390/ijerph18010138.

¹⁵ A. Marchewka, M. Jungiewicz, *Aktywność fizyczna w młodości a jakość życia w starszym wieku*, „Gerontologia Polska” (2008), 16(2), s. 127-130; L.H. Eddy i in., *A systematic review of randomized*

naszego opracowania prawie $\frac{2}{3}$ młodych osób ćwiczy mniej niż przed wybuchem pandemii COVID-19 lub nie ćwiczy wcale. Jak pokazują badania Długosza, uczniowie często po zakończeniu zajęć i przerobieniu materiału zadanego przez nauczycieli nie mieli już chęci na aktywność fizyczną i wybierali odpoczynek w formie biernej¹⁶. Możemy stwierdzić, że zmęczenie psychiczne występujące wśród młodych podczas trwania zajęć online przewyższało zmęczenie towarzyszące im podczas zajęć odbywających się w placówkach szkolnych. Mniej ruchu nie oznacza zatem wcale mniejszego zmęczenia. Należy pamiętać, że niski poziom aktywności fizycznej zagraża bezpośrednio zdrowiu dzieci i młodzieży. Przed pandemią, jak wynika z badań, większość dzieci uczestniczyła w obowiązkowych zajęciach wychowania fizycznego¹⁷.

Bardzo często aktywność fizyczną wiążemy z wyjściem na świeże powietrze. Przejazdki na rowerze, spacer, przebieżki, czy pływanie to najczęściej wybierane formy aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży¹⁸. Niestety zamknięcie znacznej części gospodarki, a w pewnym momencie również ograniczenia w przebywaniu na świeżym powietrzu – w parkach, czy lasach – konsekwentnie demotywowały dzieci i młodzież do przebywania na łonie natury. Z naszych opracowań wynika, że ponad 40% badanych nie opuszczało murów mieszkań i domów.

Odpoczynek i regeneracja to słowa kojarzące się najczęściej ze snem. Można by przypuszczać, że skoro respondenci odbywali zajęcia w formie zdalnej, nie musząc się przemieszczać do placówki szkolnej, mieli więcej czasu na odpoczynek, a co za tym idzie również na sen. Nieprawidłowa ilość i jakość snu mają negatywny wpływ na jakość życia każdego człowieka. Nastolatki potrzebują ok. 9 godzin snu na dobę do prawidłowego funkcjonowania¹⁹. Do zaburzeń snu występujących u dzieci i młodzieży możemy zaliczyć takie jak np.: obturacyjny

and case-controlled trials investigating the effectiveness of school-based motor skill interventions in 3- to 12-year-old children, „Child. Care Health Dev” (2019), 45, s. 773–790.

¹⁶ P. Długosz, *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, red. N.G. Piłkuła, K. Jagielska, J.M. Łukasik, Wyd. Scriptum, Kraków 2020, s. 71–94.

¹⁷ D. Ponczek, I. Olszowy, *Ocena stylu życia młodzieży i świadomości jego wpływu na zdrowie*, „Hygeia Public Health” (2012); 47(2), s. 174–182; P. Kijo, *Zachowania zdrowotne i styl życia uczniów szkół podstawowych i gimnazjalistów*, [w:] *Kulturowe zachowania warunkujące dobrostan*, red. E. Zderkiewicz, Wyd. NeuroCentrum, Lublin 2008, s. 67–83; A. Wojtyła i in., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” (2011), 92(2), s. 335–342.

¹⁸ I. Dudzik, *Determinanty zachowań rekreacyjnych młodzieży w średnim wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług. Sport i rekreacja a wyzwania współczesnej cywilizacji” (2011), s. 257–270.

¹⁹ A. Wichniak i in., *Standardy leczenia zaburzeń rytmu okołodobowego snu i czuwania Polskiego Towarzystwa Badań nad Snem i Sekcji Psychiatrii Biologicznej Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Część II. Diagnostyka i leczenie*, „Psychiatria Polska” (2017), 51(5), s. 815–832, DOI: 10.12740/PP/68918.

bezdech senny, opóźnienie fazy snu, czy parasomnie, w których skład wchodzi między innymi marya – lęki nocne. Można również spotkać się z zaburzeniami snu powiązanymi z zaburzeniami psychicznymi²⁰. Tematem wielu badań jest powiązanie zaburzeń sennych z nadwagą i otyłością, które mogą być jednocześnie przyczyną tychże zaburzeń, jak również ich konsekwencją. Powiązania te wynikają z faktu, iż wiele hormonów jest zależnych od rytmu dobowego organizmu człowieka²¹. Niestety, SARS-CoV-2 nasila te zaburzenia²². Nieprawidłowa diagnostyka, bądź jej całkowity brak może doprowadzić do pogłębiania się zaburzeń snu, a także skutkować problemami ze snem i jego jakością w życiu dorosłym. Jak się okazuje, nieco mniej niż połowa badanej przez nas młodzieży przyznaje, że śpi więcej niż przed pandemią. Prawie taki sam odsetek osób zaznaczył, że śpi mniej, bądź długość jego snu się nie zmieniła. Czy więc wydłużenie ilości snu miało również wpływ na poprawę jego jakości? Otóż nie jest to takie oczywiste. Aż 30,9% respondentów przyznało, że ma problemy z wieczornym zasypianiem, a prawie 13% zaznaczyło, że wybudza się w ciągu nocy.

Nie mniej ważnym aspektem stylu życia uczniów, jest forma i sposób odpoczynku oraz spędzanie czasu wolnego. W pandemii COVID-19 obserwuje się nadmiar czasu wolnego i zjawisko to dotyczy wszystkich osób, niezależnie od wieku i codziennej organizacji. Czas spędzany w izolacji wprowadził konieczność umieszczenia w harmonogramie dnia przestrzeni na czas wolny, zamiast, co miało miejsce do wybuchu pandemii, korzystanie z niego w przygodny sposób, między codziennymi rutynami. Taki zorganizowany czas wolny staje się „nadmiarowy”, gdyż duża jego część wymaga indywidualnego zaplanowania. Czas wolny przestaje być relaksujący stając się izolacyjnym niechcianym przymusem zamiast przyjemnością²³. Z reorganizacją czasu wolnego musieli sobie poradzić również nasi respondenci. Pomimo wystarczająco długiego czasu spędzanego przed ekranami komputerów czy innych urządzeń elektronicznych z racji obowiązków szkolnych, młodzi ludzie w zdecydowanej większości odpowiedzieli, że ich odpoczynek polega na oglądaniu programów i seriali w tv lub internecie, na surfowaniu po internecie oraz na graniu w gry komputerowe, PlayStation, Xbox i tym podobne. Jedynie 13,6% ankietowanych przyznało, że w wolnym czasie rozwijało swoje hobby. Jeden z najniższych wyników, bo 6,7% uzyskały ćwiczenia, przez które rozumiemy szeroko pojętą aktywność fizyczną. Zatem

²⁰ B. Andrzejczak, A. Gmitrowicz, *Wybrane zagadnienia z medycyny snu dzieci i młodzieży*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” (2013), 22(1), s. 61–66.

²¹ I. Lizończyk, J. Joško-Ochojska, *Związek zaburzeń snu z nadwagą i otyłością wśród młodzieży*, „Hygeia Public Health” (2016), 51(4), s. 322–328.

²² R. Miller i in., *SARS-CoV-2 infection and paediatric endocrine disorders: Risks and management considerations*, „Endocrinol Diabetes Metab” (2021), 4(3), DOI: 10.1002/edm2.262.

²³ R. Drozdowski i in., *Życie codzienne w czasach pandemii raport z drugiego etapu badań*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2020, s. 19.

zdecydowana większość badanych osób wybierała odpoczynek multimedialny. Już na długo przed pandemią zauważono problem w tym, jak dzieci i młodzież spędzają swój czas wolny oraz jak odpoczywają. Internet może być źródłem ogromnej ilości informacji, ciekawostek, a także źródłem rozwoju, szczególnie dla młodych ludzi. Świat ciągle się rozwija, nie dziwi więc fakt, że urządzenia elektroniczne są obecne w życiu każdego człowieka. Należy jednak pamiętać, iż pomimo wielu pozytywnych aspektów, cyfrowy świat generuje poważne problemy z komunikacją interpersonalną, empatią, koncentracją, ale i bezpieczeństwem w sieci. Wirtualny świat, przynajmniej na razie, nie jest w stanie w pełni zastąpić tego prawdziwego, w tym kontaktu na żywo z rówieśnikami, obcowania z naturą, sztuką i kulturą²⁴.

WNIOSKI

Dominującymi sposobami spędzania czasu wolnego i formami realizacji hobby przez młodzież w czasie pandemii COVID-19 było granie w gry komputerowe oraz oglądanie seriali w internecie i telewizji. Co siódmy uczeń w ramach odpoczynku śpi, a prawie co dziesiąty urządza sobie drzemki w ciągu dnia.

Więcej niekorzystnych zmian występuje wśród dziewcząt, zarówno w odniesieniu do samopoczucia, jak i poszczególnych elementów stylu życia. Wydaje się zasadne, by kierować działania wspierające szczególnie do tej grupy uczniów.

Prawie połowa badanej młodzieży nie wychodziła z domu podczas pandemii COVID-19, nie uczestniczyła w bezpośrednich relacjach społecznych, w tym z rówieśnikami.

Niekorzystne zmiany stylu życia dzieci i młodzieży nie oznaczają jedynie, iż pandemia przyniosła negatywne skutki, ale również fakt, że i przed epidemią w życiu młodych osób występowały liczne nieprawidłowości. Wiele z nich, poprzez brak dostatecznej edukacji i brak dbałości o utrzymanie prawidłowych zachowań, pogłębiło się. Styl życia ma znaczący wpływ na funkcjonowanie człowieka na każdym etapie jego życia, zaś praktykowanie zachowań prozdrowotnych, dbałość o prawidłowe nawyki związane z higieną osobistą, higieną pracy oraz nawyki żywieniowe może zapobiec powstawaniu nowych problemów i pogłębianiu się tych istniejących. Należy wspierać osoby młode i pomagać im, szczególnie w tych niełatwych czasach.

²⁴ D. Ponczek, I. Olszowy, *Ocena stylu życia młodzieży i świadomości jego wpływu na zdrowie*, „Hygeia Public Health” (2012), 47(2), s. 174-182; M. Dąbkowska, *Psychospołeczne konsekwencje pandemii koronawirusa (COVID-19) u dzieci i młodzieży – przegląd wybranych opracowań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” (2020) nr 39, s. 150-160; U. Macioł-Kisiel, *Czas wolny a zdrowy styl życia dziecka*, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe” (2006), 21, s. 91-103; M. Gamrat, *Media elektroniczne a czas wolny dzieci w percepcji rodziców*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” (2021), 91(17), s. 65-76.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczak B., Gmitrowicz A., *Wybrane zagadnienia z medycyny snu dzieci i młodzieży*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” (2013), 22(1), s. 61-66.
- Bröder J. i in., *Child and Youth Health Literacy: A Conceptual Analysis and Proposed Target-Group-Centred Definition*, „Int J Environ Res Public Health” (2019) 16 (18): 3417, DOI: 10.3390/ijerph16183417.
- „Chcę rozwodu!” – czyli o tym, jak koronawirus wywrócił do góry nogami życie Polaków. Jak zakończyć związek (nie tylko) w czasie pandemii Covid-19?, https://media.lightscape.pl/aktualnosci/pr/555731/chce-rozwodu-czyli-o-tym-jak-koronawirus-wywracil-do-gory-nogami-zycie-polakow-jak-zakonczyc-zwiazek-nie-tylko-w-czasie-pandemii-covid-19#_ftn1 [dostęp: 30.11.2023].
- Dąbkowska M., *Psychospołeczne konsekwencje pandemii koronawirusa (COVID-19) u dzieci i młodzieży – przegląd wybranych opracowań*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” (2020) nr 39, s. 150-160.
- Długosz P., *Blaski i cienie zdalnej edukacji wśród uczniów z obszarów wiejskich*, [w:] *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, red. N.G. Pikula, K. Jagielska, J.M. Łukasik, Wyd. Scriptum, Kraków 2020, s. 71-94.
- Drozdowski R. i in., *Życie codzienne w czasach pandemii raport z drugiego etapu badań*, Uniwersytet i. Adama Mickiewicza, Poznań 2020.
- Dudzik I., *Determinanty zachowań rekreacyjnych młodzieży w średnim wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług. Sport i rekreacja a wyzwania współczesnej cywilizacji” (2011), s. 257-270.
- Han L. i in., *Hygiene practices among young adolescents aged 12-15 years in low- and middle-income countries: a population-based study*, „Journal of Global Health” (2020), 10(2), DOI: 10.7189/jogh.10.020436.
- Eddy L.H. i in., *A systematic review of randomized and case-controlled trials investigating the effectiveness of school-based motor skill interventions in 3- to 12-year-old children*, „Child. Care Health Dev” (2019), 45, s. 773-790.
- Gamrat M., *Media elektroniczne a czas wolny dzieci w percepcji rodziców*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” (2021), 91(17), s. 65-76.
- Kijo P., *Zachowania zdrowotne i styl życia uczniów szkół podstawowych i gimnazjalistów*, [w:] *Kulturowe zachowania warunkujące dobrostan*, red. E. Zderkiewicz, Wyd. NeuroCentrum, Lublin 2008, s. 67-83.
- Kowal M. i in., *Zachowania higieniczne wśród młodzieży szkół podstawowych*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” (2008); 89(2), s. 279-281.
- Lebow J.L., *The Challenges of COVID-19 for Divorcing and post-divorce families*, „Family Process” 3 (2020) 59, s. 967-973, DOI:10.1111/famp.12574.

- Lizończyk I., Joško-Ochojska J., *Związek zaburzeń snu z nadwagą i otyłością wśród młodzieży*, „Hygeia Public Health” (2016), 51(4), s. 322-328.
- Macioł-Kisiel U., *Czas wolny a zdrowy styl życia dziecka*, „Zeszyty Metodyczno-Naukowe” (2006), 21, s. 91-103.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R., *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2020, DOI:10.13140/RG.2.2.33416.90884.
- Marchewka A., Jungiewicz M., *Aktywność fizyczna w młodości a jakość życia w starszym wieku*, „Gerontologia Polska” (2008), 16(2), s. 127-130.
- Miller R. i in., *SARS-CoV-2 infection and paediatric endocrine disorders: Risks and management considerations*, „Endocrinol Diabetes Metab” (2021), 4(3), DOI: 10.1002/edm2.262.
- Nowe obostrzenia w związku z epidemią koronawirusa*, <https://www.gov.pl/web/mswia/nowe-obostrzenia-w-zwiazku-z-epidemia-koronawirusa> [dostęp: 30.11.2023].
- Passavanti M. i in., *The psychological impact of COVID-19 and restrictive measures in the world*, „Journal of Affective Disorders” (2021) 283, s. 36-51, DOI: 10.1016/j.jad.2021.01.020.D.
- Patrzalek W., Perchla-Włosik A., *Zastosowanie analizy semiologicznej w badaniach wpływu mody na zachowania młodych konsumentów*, „Research Papers of the Wrocław University of Economics/Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” (2014) nr 336, s. 233-234.
- Ponczek D., Olszowy I., *Ocena stylu życia młodzieży i świadomości jego wpływu na zdrowie*, „Hygeia Public Health” (2012); 47(2), s. 174-182.
- Przemoc domowa w czasie koronawirusa: Policja zakłada mniej Niebieskich kart. Dlaczego?*, <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1472020,przemoc-domowa-koronawirus-statystyki.html> [dostęp: 30.11.2023].
- Salerno-Kochan R., *Analiza wybranych wskaźników określających zdrowotność wyrobów odzieżowych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” (2006) nr 718, s. 127-145.
- Smith L. i in., *Hand-washing practices among adolescents aged 12–15 years from 80 countries*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” (2021), 18(1), DOI: 10.3390/ijerph18010138.
- Wichniak A. i in., *Standardy leczenia zaburzeń rytmu okołodobowego snu i czuwania Polskiego Towarzystwa Badań nad Snem i Sekcji Psychiatrii Biologicznej Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Część II. Diagnostyka i leczenie*, „Psychiatria Polska” (2017), 51(5), s. 815-832, DOI: 10.12740/PP/68918.
- Wojtyła A. i in., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” (2011), 92(2), s. 335-342.

CZĘŚĆ 2

TOMASZ DREWNIAK¹

MIEJSCE WARTOŚCI W WYCHOWANIU. O SYMBOLICZNYCH, INSTYTUCJONALNYCH I DUCHOWYCH ASPEKTACH FIGURY OJCOSTWA

Abstract: The contemporary crisis of values is presented in the article in the perspective of the crisis of the figure of fatherhood, both in the family and social dimension as well as in the institutional and symbolic sphere. The nihilistic uprooting from the 'axiosphere' is therefore a consequence of the breaking of the genealogical line, defining at the same time the place of man and the values necessary for shaping identity. The figure of the guardian, educator, master played a fundamental role in the educational system of Western civilization, preparing for maturity, for responsible action based on knowledge, skills and virtues. The author analyzes the ideological, cultural and social premises of paidocentrism, pointing out that education through values and towards values is based on axiocentrism, assuming a vertical reference to people and values. In axiocentrism, the father figure plays the role of identifying the purpose and meaning of life, overcoming the hedonistic-instrumental attitude towards the world, and finally realizing the heroic attitude. The article postulates the transformation of a strong, demanding, disciplining and punishing fatherhood into a fatherhood based on caring and sacrifice. This is realized in a dialogic meeting initiated by the 'son' (student, pupil), personalizing the relationship between 'father' and 'son', bringing them out of mutual hostility and isolation. This dialogue is shaped by mutual

openness to tradition, reactivating the memory of culture in terms of specific examples of heroic realization of values.

Keywords: anthropotechnics, axiocentrism, cultural memory, heroism

Jesteśmy martwo urodzeni i w dodatku rodzimy się z ojców od dawna już nieżywych – i to nam coraz bardziej dogadza. Nabieramy smaku. Wkrótce wynajdziemy sposób, żeby się rodzić jakoś tak, z idei.

(Fiodor Dostojewski, *Notatki z podziemia*)

Ale miejcie nadzieję; bo nadzieja przyjdzie z was do przyszłych pokoleń i ożywi je; ale jeśli w was umrze, to przyszłe pokolenia będą z ludzi martwych.

(Juliusz Słowacki, *Anelli*)

*Szukam nauczyciela i mistrza
niech przywróci mi wzrok, słuch i mowę
niech jeszcze raz nazwie rzeczy i pojęcia
niech oddzieli światło od ciemności.*

(Tadeusz Różewicz, *Ocalony*)

*powtarzaj stare zaklęcia ludzkości bajki i legendy
bo tak zdobędziesz dobro którego nie zdobędziesz
powtarzaj wielkie słowa powtarzaj je z uporem
jak ci co szli przez pustynię i ginęli w piasku*

(Zbigniew Herbert, *Przesłanie Pana Cogito*)

WPROWADZENIE: ATOPIA WARTOŚCI

Powyższe motto, łącząc w sposób poetycki figury porządku, sensu i ojcostwa, przeszłości i przyszłości, jak również diagnozę i terapię, wyraża doświadczenie duchowe człowieka epoki nasilającego się nihilizmu. Czas ten charakteryzują formuły „odwartościowania wszystkich wartości”, „śmierci Boga”, czy też „śmierci ojca” i „śmierci człowieka”. W namacalny sposób owo doświadczenie ukazuje się poprzez „odczarowanie świata”, rozpad tradycyjnych wspólnot, ról i praktyk społecznych, faustyczny, a więc w istocie nienasycony, pęd ku wiedzy, posiadaniu i transformacji świata². Człowiek, podobnie jak otaczająca go rzeczywistość,

¹ Doktor nauk humanistycznych, prof. ucz., Prorektor ds. nauki i kształcenia ustawicznego, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Nysie, e-mail: prorektor@pans.nysa.pl

² Zob. O. Spengler, *Zmierzch Zachodu*, Warszawa 2001.

staje się „płynny” (Z. Bauman), „nomadyczny” i „zdecentrowany” (G. Deleuze), „bezdomny” (M. Heidegger), „osierocony” (A. Mitschlerich). Żyje w trakcie, przywołajmy metafory, „nocy świata” (M. Heidegger), „nocy obojętności” (K. Wojtyła), na „ziemi Ulro” (W. Blake, Cz. Miłosz), w „czasie marnym” (F. Hölderlin), gdy wartości przestały być widoczne, gdy – jak powiada poeta – „bogowie zbiegli” lub, jak wieścił Nietzsche, „Bóg umarł”, gdy panuje „spełniony nihilizm” (G. Vattimo), „duch pustki” (Cz. Miłosz), „nuda” (J. Patočka), „egzystencjalna próżnia” (V. Frankl), „płynność” (Z. Baumann), „ryzyko i niepewność” (U. Beck) i „stres” (P. Sloterdijk). Człowiek przebywa wprawdzie w różnych miejscach, ma też dom, lecz pozbawiony jest zadowolenia, jego *axis personae*, a więc indywidualnie przyjmowany, przeżywany i realizowany układ wartości, coraz bardziej przestaje być związany z *axis mundi*, obiektywnym porządkiem wartości³. Staje się zatem przestrzennie i aksjologicznie zdezorientowany.

Doświadczenie „śmierci Boga” jest równoznaczne – w koncepcji Nietzschego, jak również w filozofii i teologii sekularyzacji oraz boskiej kenozy⁴ – z zaleniem, utratą określonego miejsca, odniesienia do wartości nadających życiu sens, a zatem staje się zanurzeniem człowieka w zwierzęcość, w tym, co nieludzkie⁵. Proces ten z perspektywy fenomenologicznej charakteryzuje jeden z najwybitniejszych przedstawicieli tej szkoły, Roman Ingarden: „Gdy moc duchowa człowieka słabnie lub zanika, warstwa Rzeczywistości Ludzkiej na świecie zdaje się zanikać, a człowiek odkrywa oryginalne oblicze Przyrody – żywiołu w świecie go otaczającym i nawet w sobie samym, i czuje się wtedy opuszczony w świecie sobie obcym i straszliwym. Popada w prawdziwą rozpacz, czując się odartym z wszelkiego sensu, który uczynił z niego – zwierzęcia – człowieka”⁶.

Człowiek – podkreśla uczeń Ingardena, ks. Józef Tischner – „dla którego najwyższe wartości przestały być wartościami, oszalał”⁷. Nietzscheański „człowiek szalony” nie tylko wieści „śmierć Boga”, a zatem proklamuje rozpad świata wartości, lecz szuka B(b)oga, a więc ciąży ku wartościom, gdy tymczasem w świecie zdekomponowany zostaje układ ciężenia i odniesienia: „Kto – pyta «człowiek szalony» – dał nam gąbkę, by zetrzeć widnokrąg? Cóż uczyniliśmy, odpętuując ziemię od jej słońca? Dokąd zdąża teraz? Dokąd my zdążamy? Precz od wszystkich słońc? Nie spadamyż ustawicznie? I w tył, i w bok, i w przód, we wszystkich kierunkach? Jestże jeszcze jakieś na dole i w górze? Czyż nie błądzimy jakby w jakiejś nieskończonej nicości?”⁸. Wartości – ujmijmy podstawową treść

powyższej metaforyki – dają człowiekowi stabilne oparcie, pozwalają widzieć, ukierunkowują działanie, a wreszcie nadają sens i godność życiu⁹.

ĆWICZENIE MYŚLOWE. WPROWADZENIE DO OJCOWSKIEGO USYTUOWANIA WARTOŚCI

By wyraźniej scharakteryzować zarysowane tu zjawisko, a wraz z nim usytuowanie wartości w edukacji, rozpoczniemy od ćwiczenia myślowego. Gdy pytamy o miejsce czegoś, wskazujemy na umiejscowienie konkretnego przedmiotu. W tym sensie, rzeczy czy wydarzenia „mają swoje miejsca”, pośród innych rzeczy i wydarzeń, prezentując się wraz z nimi w wieloaspektowym powiązaniu. Oto bowiem pióro leży na stole, samochód stoi na parkingu, a bitwa pod Grunwaldem odbyła się w roku 1410. Miejscem pióra jest więc stół, samochodu parking, a bitwy pod Grunwaldem rok 1410. Bycie w miejscu jest też „byciem na miejscu”: oczekujemy, aby pióro znajdowało się pod naszą ręką, samochód pozostawał tam, gdzie go pozostawiliśmy, a wydarzenia były właściwie sytuowane na osi czasu. Arystoteles, mając to doświadczenie na względzie, mówił o naturalnym miejscu rzeczy jako celu ich ruchu i spoczynania. Miejsce posiada swoją podstawę, umiejscowienie, coś, co nadaje mu stabilność tak, że może ono utrzymywać w sobie to, co się w nim znajduje. Stół wspiera się na nogach, a te z kolei na podłodze, ta na ścianach i fundamentach, które są ostatecznie posadowione w ziemi. Dlatego trzęsienie ziemi, niszcząc dom, pozbawia miejsca, stołu, pióra i samego człowieka. Parking też ma swoje miejsce, nie tylko w znaczeniu podłoża, które jest pod warstwą asfaltu czy kostką brukową. Miejscem parkingu są jego granice i sposób odniesienia do pozostałych miejsc – drogi, domów, chodników, ławek. Tą relacyjność miejsca, jako właściwego miejsca, widzimy wyraźnie w przypadku bitwy pod Grunwaldem. Warunkują je: małżeństwo Jadwigi i Jagiełły, chrystianizacja Litwy, konflikt połączonych unią personalną państw z Zakonem Krzyżackim, a ostatecznie taktyka Jagiełły, odbiegająca od standardów znanych rycerstwu średniowiecznej Europy. W wyniku tego krótkiego eksperymentu myślowego otrzymaliśmy powiązanie: rzeczy, miejsc i wreszcie, niewidocznego umiejscowienia samego miejsca. Rzeczy są tym, czym są, bo mają miejsce, które pozostaje w szerszej relacji topologicznej (horyzontalnej i wertykalnej).

Pomyślimy analogicznie o miejscu wartości w wychowaniu, próbując określić, „gdzie” one są, tj. poprzez proces ich sytuowania. A zatem: „kto”/„co” daje im miejsce, wyznaczając jego stabilność, wykreśla jego granice, a zarazem odnosi do innych miejsc? Słusznie akcentując wagę wartości, zapominamy często, że wartości same w sobie nie mają miejsca w świecie realnym, że potrzebują one umiejscowienia realizującego się z reguły poprzez działanie człowieka.

³ S. Grygiel, *Religia jako czynnik integracji społeczeństwa*, [w:] S. Grygiel, *W kręgu wiary i kultury*, Warszawa-Kraków 1990, s. 81-82.

⁴ A. Napiórkowski, *Teologie XX i XXI wieku*, Kraków 2016, s. 334-339.

⁵ Nietzsche na tej nie-ludzkości opierał nad-człowieczeństwo.

⁶ R. Ingarden, *O naturze ludzkiej*, [w:] R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 25.

⁷ J. Tischner, *Martina Heideggera milczenie o Bogu*, [w:] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 152.

⁸ F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, Kraków 2006, s. 110.

⁹ J. Galarowicz, *Blask godności. O etyce Karola Wojtyły i nie tylko*, Kęty 2005, s. 59.

Na uwagę zasługuje fakt, że aksjologia jako nauka o wartościach rodzi się w momencie kryzysu duchowego, wywołanego poprzez rozwój cywilizacji naukowo-technicznej¹⁰, separującej na mocy „gilotyny Hume’a” fakty od wartości, petryfikującej życie człowieka na, jak to ujmował Max Weber, „wolne od wartościowania” poznanie naukowe, podporządkowane wartościom utylitarnym działanie instrumentalne oraz sfery realizacji, poznania i przeżywania wartości. Wartości mają – podobnie jak w obszarze ekonomicznym, z którego zostaje zaczerpnięta ta kategoria – umożliwić odpowiednie szacowanie w sferze, która ze swej natury wymyka się opisowi ilościowemu oraz działaniu instrumentalnemu¹¹. A zatem świat prezentuje się jako rozdwójony: z jednej strony wartości pojawiają się w obszarze, w którym nie są na miejscu i zaburzają kalkulację, z drugiej strony mają one swoją prawnomocną dziedzinę, lecz nie zajmują w niej „stałego” miejsca – nie można ująć ich na podobieństwo faktów, stąd też jawią się jako subiektywne. Logiczną konsekwencją doświadczenia powyższego zjawiska i dążenia do jego przezwyciężenia jest przyznanie przez Nietzschego i ostatecznie samego Weбера pierwszeństwa wartościotwórczej woli mocy, obiektywizującej w świecie ludzkim wartości poprzez proces twórczy lub aktywność polityczną¹². „Dowartościowanie” świata jest więc rewersem jego uprzedniego „odwartościowania”.

Alasdair MacIntyre opisuje w *Dziedziectwie cnoty* rozpad tradycyjnego ethosu i jego form instytucjonalnych, utrwalonych w praktykach społecznych i dyskursywnych na figury intensyfikującego produktywność i zysk menadżera (wartości utylitarne), konsumującego wartości estety (wartości estetyczne) i racjonalizującego lęki egzystencjalne psychoterapeuty (wartości religijno-etyczne)¹³. Świat, w którym żyjemy zostaje podporządkowany wartościom utylitarnym – wszystko jest dla kogoś i dla czegoś, a to, co cenne utożsamione jest z tym, co posiada cenę. Powoduje to, według Richarda Sennetta, zanik sfery moralnej charakteru, rozrost kompetencji instrumentalnych i atrofię trwałych relacji międzyludzkich¹⁴. Podążając za logiką wyводу Illicha, autora *Medical Nemesis*, można tylko dodać, że współczesna opieka zdrowotna medykaliżuje, a zarazem depersonalizuje podstawowy wymiar ludzkiego istnienia – cierpienie i umieranie¹⁵. Lekarz, będący

w cywilizacji europejskiej jedną z podstawowych figur ojcostwa, przestaje towarzyszyć człowiekowi w trakcie zdrowia, choroby i umierania, przekształca się w eksperta sytuującego zdrowie ponad człowieczeństwem. Staje się, ze względu na swoją obojętność aksjologiczną i chłód emocjonalny, w swej codziennej praktyce przedstawicielem systemu¹⁶, a w ekstremalnych sytuacjach przekształca się w „lekarza na rampie”¹⁷.

Nie jest zatem tak, że wartości zaczęły dopiero istnieć wraz z badającą je dyscypliną. Odwrotnie, narodziny i dynamiczny rozwój aksjologii są rezultatem zaniku bezpośredniej obecności wartości w życiu codziennym, rozpadu spójnej aksjosfery, wypierania, posłużmy się kolejną ekonomiczną zależnością, wartości wyższych przez niższe, wartości perfekcyjnych przez utylitarne, a także procesów obiektywizacji wartości utylitarnych i subiektywizacji wartości wyższych (prawda, dobro, piękno), odrzucenia wartości wyższych i absolutyzacji wartości niższych.

Wartości swe miejsce w otaczającym nas świecie znajdują poprzez strukturę ontyczną – istnienie bytu związanego bezpośrednio z dobrem i implikującego powinność¹⁸, personalizację – konkretne osoby, które żyją zgodnie z określonymi wartościami, instytucjonalizację – wytworzenie stabilnych i uporządkowanych prawnie oraz normatywnie form życia zbiorowego, w których te wartości są urzeczywistniane i wreszcie, symbolizację – materializację, zachowanie i transformację wartości na poziomie pamięci kultury i dyskursu oraz zdomowienie i przyswojenie – wpisanie w przestrzenność codziennych praktyk (miejsca jako ethos)¹⁹. Wartości, jak uważał ks. Józef Tischner, uobecniają się w wydarzeniach (spotkaniach)²⁰, a więc w relacji osobowej – otwarciu bądź zamknięciu człowieka na innych ludzi i świat, konstytuując tym samym horyzont relacji osobowej. Taki jest sens przypowieści o miłosiernym Samarytaninie, stanowiącej podstawę Tischnerowskiej etyki solidarności. Samarytanina, mającego dla Żydów status innego – wroga, porusza cierpienie pobitego i porzuconego, bo widzi wartość konkretnego życia ludzkiego, godności człowieka²¹. Na każdym z wymienionych poziomów uobecniania wartości możemy wskazać występowanie przewodników, mistrzów, opiekunów, przełożonych, pedagogów w źródłowym sensie – a zatem jako tych, którzy prowadzą do dobra. I to nie tylko ku samodzielności, sprawności w wykonywaniu określonych czynności, lecz ku dojrzałości jako

¹⁰ J. Galarowicz, *Powrót do wartości*, Kraków 2011, s. 14–21.

¹¹ M. Heidegger, *Czas światoo obrazu*, [w:] M. Heidegger, *Drogi lasu*, Warszawa 1997, s. 86: „Wartość jest uprzedmiotowieniem celów związanych z potrzebami przedstawiającego urządzenie się w świecie jako obrazie”. Heidegger wskazuje na fakt, że teoria, apologia oraz substancjalizacja wartości, oderwanie ich od realnego istnienia stanowią substytut obecności wartości w świecie życia codziennego i ich powiązania z powinnością: „Nikt nie umiera dla czystych wartości” (Ibidem, s. 87).

¹² A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Poznań 1997, s. 230–258.

¹³ A. MacIntyre, *Dziedziectwo cnoty*, Warszawa 1996, s. 65–75.

¹⁴ R. Sennett, *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York-London 1998, s. 15075.

¹⁵ Zob. I. Illich, *Medical Nemesis. The Expropriation of Health*, New York 1976.

¹⁶ S. Wyszyński, *In principio erat Verbum... W 600-lecie powstania Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] S. Wyszyński, *Z rozważań nad kulturą ojczystą*, Poznań-Warszawa 1979, s. 58–59.

¹⁷ A. Kępiński, *Rytm życia*, Kraków 2001, s. 36–39.

¹⁸ H. Elzenberg, *Nauka i barbarzyństwo*, [w:] H. Elzenberg, *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Toruń 1966, s. 151–152.

¹⁹ J. Tischner, *Filozofia wypróbowanej nadziei*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1993, s. 420.

²⁰ J. Galarowicz, op. cit., s. 26.

²¹ J. Tischner, *Między moralnym kompromisem a utopią*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1993, s. 412–413.

odpowiedzialności za innych. Dojrzałość – a dzięki niej życie może zachowywać swą ciągłość i rozwijać się na poziomie biologicznym, instytucjonalnym i kulturowym – domyka krąg wychowania, przekształcając wychowywanego w wychowującego, być może jeszcze nie całkiem wychowanego, lecz już zdolnego do wychowywania.

Ujęcie wychowania jako wzmagającego się procesu autopoietycznego znajdujemy w koncepcji opiekuna spolegliwego Tadeusza Kotarbińskiego, według którego sprawność działania łączy się z etyczną godziwością dzięki mistrzom, którzy osiągnąwszy w określonej dziedzinie biegłość (tj. wiedzę i umiejętności) przekazują ją innym wraz z doświadczeniem i mądrością życiową²². Opiekun spolegliwy – w kulturze europejskiej rola ta była egemplifikowana przez figurę ojca przybierającą różnorodne postaci mistrzostwa i odpowiadające im dziedziny oraz rodzaje inicjacji²³ – nie przekazuje wartości jako takich, nie jest aksjologiem czy aksjo-pedagogiem, lecz uczy tego, co w życiu robić warto poprzez nauczanie tego, co w życiu robić należy, tj. dobrej roboty, właściwej relacji względem dóbr i wartości.

Konkludując: miejsce wartości w wychowaniu jest wyznaczone w zachodnim paradygmacie kształtowania człowieka poprzez figurę ojca (trenera aplikującego antropotechniki²⁴), poczynając od greckiej *paidei*, akademii platońskiej czy średniowiecznego uniwersytetu lub warsztatu²⁵. Ojcostwo stanowi kulturową matrycę kształtowania dojrzałości osobowej i instytucjonalnej, co dokonuje się poprzez konwersję (przemianę, odrodzenie), którą „można uznać za jedno z pojęć konstytutywnych dla świadomości Zachodu. W istocie wolno sobie przedstawić całą historię Zachodu jako wciąż ponawiane staranie o udoskonalenie «technik» konwersyjnych, czyli technik mających za cel przekształcanie ludzkiej rzeczywistości – czy to sprowadzających ją do pierwotnej istoty (konwersja-powrót), czy to gruntownie ją korygujących (konwersja-odrodzenie)”²⁶.

Rolę ojcostwa w kształtowaniu człowieczeństwa na poziomie kulturowo-aksjologicznym może więc opisywać formuła dawania i rozwoju życia duchowego²⁷ poprzez zachowywanie ciągłości sensu. Ważna wskazówka dla rozświetlenia analizowanej materii znajduje się w *Byciu i czasie*, gdzie Heidegger pisze o wyborze bohatera, będącym zarazem powtórzeniem²⁸. W bytowej strukturze człowieka mieści się powiązanie czasu życia jednostkowego z wymiarem kulturowym – przeszłością i przyszłością, wartościami, sensem i zbiorowością. Ludzka

egzystencja ma charakter dziejowy, realizuje się i znajduje sens swego istnienia we wspólnocie losu, wspólnocie wartości, które materializują się w bohaterach, a następnie pozostają w pamięci kultury i są ponawiane. Człowiek „ma przyszłość”, a więc jego życie posiada sens, otwiera się na „przestrzeń nadziei”, o ile posiada przeszłość wcześniejszą od własnego życia, z którą się utożsamia i którą przenosi w teraźniejszość oraz przyszłość, o ile wybiera „wybór, który czyni wolnym ku walczącemu kroczeniu za tym, co powtarzalne, i ku wierności temu”²⁹. Człowiek, jak celnie ujmuje to Tischner, „powtarza cudzy gest, by mogło trwać rozpoczęte w nim dzieło”³⁰. Powtórzenie, a człowiek zawsze „coś” powtarza (jest mimetyczny), poprzez wybór „bohatera” (wzoru, autorytetu) stanowi procedurę urzeczywistniania wartości. Bohater sytuuje się nie tylko „przed”, ale i „nad”, wyznacza wertykalne odniesienie życia, jego cel i podstawowe sposoby realizacji, odnosząc człowieka poprzez zerwanie z dbałością o własny interes do tego, co nieprawdopodobne³¹. Bohaterstwo, uzupełnijmy za Elzenbergiem, kształtuje się poprzez ofiarę, poświęcenie swojego życia dla innych, wyrzeczenia się siebie. Figura ojcostwa, materializująca się w opiekunach, przewodnikach, nauczycielach, mistrzach, trenerach służy przekazywaniu wartości w praktykach społecznych³², „spotkaniach”³³, w których człowiek „pozwala być” poprzez to, iż poświęcając się „pomaga być”, ucząc „tak” zwróconego ku życiu na przekór wszystkim jego okropnościom³⁴.

OJCOBÓJSTWO, KAZIRODZTWO I AUTODESTRUKCJA

Rosyjski filozof Mikołaj Fiodorow, zwany też „moskiewskim Sokratesem”, przeciwstawiając się zogniskowanemu w filozofii Nietzschego egoistycznemu indywidualizmowi współczesnej kultury, zwracał uwagę, że pierwszymi słowami, które wypowiada człowiek są „mama” i „tata”³⁵. Są to nie tylko słowa wcześniejsze od innych, lecz także słowa pierwotne, podstawowe, z których język, a szerzej mówiąc uniwersum znaczeniowo-symboliczne, a także praktyki społeczne czerpią swoje znaczenie. Rodzice sytuują się zarówno „nad”, jak i „obok”, wymagają i wspierają. Tożsamość osobowa człowieka kształtuje się zatem w triadzie

²² T. Kotarbiński, *Opiekun spolegliwy*, [w:] T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1986, s. 68–72.

²³ P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić*, Warszawa 2014, s. 376–412.

²⁴ Ibidem, s. 3–24.

²⁵ Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, Warszawa 2010.

²⁶ P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, Warszawa 2003, s. 224.

²⁷ P. Sloterdijk, op. cit., s. 377.

²⁸ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 539–540.

²⁹ Ibidem, s. 539.

³⁰ J. Tischner, *Prawda bycia i wolności, czyli filozofia po Heideggerze*, [w:] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 164.

³¹ P. Sloterdijk, op. cit., s. 154–168.

³² V. Frankl, *Pluralizm nauk a jedność człowieka*, [w:] V. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1984, s. 141.

³³ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, [w:] J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 511–514.

³⁴ L. Kołakowski, *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, [w:] L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009, s. 188.

³⁵ Н. Ф. Фёдоров, *Собрание сочинений в четырех томах*, Москва 1995, t. 2, s. 140; t. 3, s. 271.

ojciec-matka-dziecko, której model dla Fiodorowa, będącego wyznawcą prawosławia, stanowi Trójca Święta. Momenty owej triady, a także jej transformacje nie ograniczają się do sfery rodzinnej, stanowią matryce strukturalizujące funkcjonowanie instytucji. W centrum systemu myślowego Fiodorowa sytuuje się figura boskiego Ojca, którego cielesnym obrazem ma być ojciec ziemski. Obraz ten zostaje poprzez grzech pierwszych rodziców zdeformowany („nad” zostaje oddzielone i przeciwstawione „pod” i „obok”), Adam kieruje następnie swe pożądanie ku Ewie, stąd też staje się jednocześnie pierwszym ojcem, pierwszym synem marnotrawnym i pierwszym ojcem cielesnym. Adam prezentuje się tutaj jako odwrócenie archetypu syna: sprzeniewierza się on woli ojca, odchodzi z domu ojca, oddziela się od Ewy, pożąda i dąży do jej posiadania, płodzi dzieci, którym przekazuje strach przed ojcem i gniew na ojca (bratobójca Kain przejmując od Adama agonistyczny i ekskluzywny obraz ojca). Gest Adama jest następnie powtarzany przez jego potomków, „synów marnotrawnych” – „ojcobójców” i „synobójców”: „Któż nie pragnie śmierci ojca?”³⁶ – pyta Iwan Karamazow. Ziemskie ojcostwo i związany z nim porządek instytucjonalny zostają skażone pragnieniem władzy, posiadania, przyjemności, samowoli, dlatego też kolejne pokolenia synów marnotrawnych – Fiodorow łączy z sobą historię zbawienia, historię filozofii i historię cywilizacji – dążą do osiągnięcia całkowitej suwerenności, wyrażającej się w zerwaniu z tradycją, „zapomnieniu ojców”, symbolicznej i instytucjonalnej „śmierci Boga”.

Ta śmierć ojca kończy się zarazem śmiercią człowieka³⁷, w jego rozplynięciu się w mnogości instynktów, pragnień i potrzeb, a ostatecznie – proces ten poddawał szczegółowej analizie w *Młodziku*, *Zbrodni i karze*, *Biesach* i *Braciach Karamazow* Fiodor Dostojewski – autodestrukcją (samobójstwem). Nietzsche, jak wiadomo, postawił w centrum nadczłowieka, który kształtuje samego siebie, który staje się własnym „ojcem” i własną „matką”³⁸, który – tak Fiodorow odczytywał myśl autora *Tako rzecze Zaratustra* – stając się odpowiedzialny za samego siebie, eliminuje z siebie wszelkie współczucie (bycie razem), doprowadzając do rozpadu centrum osobowego, utrzymywanego przez odróżnienie człowieka od Boga i natury, otwarcie na innych, czułość, cierpienie za innych i odpowiedzialność. Człowiek z sercem nieczułym, zimnym i twardym jak kamień, bawiący się światem, innymi ludźmi i własnym życiem, przestaje być człowiekiem, doprowadzając do własnej onto-logicznej katastrofy (jedna z podstawowych metafor Nietzschego to „filozofowanie młotem”). Infantyilizacja – Nietzsche przedstawiał nadczłowieka jako „bawiące się dziecko” – teatralizuje i neutralizuje rzeczywistość, sprowadzając ją do dobrze nam znanego z mediów przedstawienia, które

fascynuje, czasem także porusza, lecz szybko się nudzi. To dorosłe, lecz niedojrzałe, dziecko nie wiąże się z niczym i nikim³⁹.

Aby zrozumieć współczesną kulturę i przenikający ją pajdocentryzm należy wskazać, że konstytuowana jest ona w wymiarze symbolicznym poprzez ojcostwo i kazirodztwo. Punktem wyjścia jest antagonizm ojca i syna: wzajemny gniew i lęk; kształtowanie tożsamości w mimetycznej rywalizacji⁴⁰. Freud ujmuje współczesność z jej wnętrza, rozpoznając formującą ją napięcie pomiędzy naturą a kulturą, bytem a wartościami. Sekularyzuje przy tym wyraźnie zaznaczające się w protestantyzmie (a szerzej w inspirowanym manicheizmem nurcie chrześcijaństwa) rozdarcie pomiędzy naturą i łaską, a także doświadczenie bezsilności człowieka wobec zakorzenionego w nim zła, jak również poczucie winy i trwogi wobec zagniewanego oraz karzącego O(o)jca⁴¹. Czynnikiem determinującym aktywność człowieka staje się pożądanie seksualne, które jest tyleż twórcze, co destrukcyjne i jako takie wymaga ukształtowania mechanizmów regulacyjnych. Pierwotna, przedspołeczna i przedkulturowa relacja pomiędzy ojcem i synami ujmowana jest przez Freuda w odniesieniu do pożądania seksualnego: tyraniczny ojciec oddziela w pierwotnej hordzie (*Urhorde*) synów od kobiet, dlatego ojcostwo umożliwia im realizację pożądania, a religia, w której figura ojca odgrywa rolę kluczową, porządkuje relacje społeczne i oswaja poczucie winy⁴². Ojcostwo – zauważa Freud w komentarzu do *Braci Karamazow* Dostojewskiego – „to zbrodnia główna, zbrodnia pierwotna rodzaju ludzkiego i jednostki”⁴³. Pamięć tego wydarzenia uobecnia się w systemach religijnych – zamordowany realny/hipotetyczny ojciec przekształcony zostaje w figurę Boga Ojca, który budzi poczucie winy i strach. Freud wskazuje tym samym na symboliczną obecność ojca jako na warunek życia społecznego, umożliwianego przez porządek normatywny – nakazy i zakazy (religia, sztuka, super-ego). Kultura, opierając się na różnicy aksjologicznej pomiędzy dobrem i złem oraz na zakazach, ograniczających i regulujących pragnienia, staje się dla jednostki źródłem cierpienia, a jednocześnie charakteryzuje się funkcjonalnością: poprzez pracę służy kształtowaniu człowieka, rozwojowi jego możliwości, bezpiecznej realizacji dobra jednostki.

W figurę ojca jako źródła Prawa, a więc granicy i porządku społecznego, wpisana jest na poziomie realnych działań społecznych ambiwalencja relacji

³⁹ H. Ф. Фёдоров, *Сочения*, Москва 1982, s. 550–60.

⁴⁰ S. Freud, *Dostojewski i ojcostwo*, [w:] S. Freud, *Sztuki plastyczne i literatura*, Warszawa 2009, s. 236.

⁴¹ Istotnym elementem *theologiae crucis* Lutera jest gniew Ojca na grzeszników, który zostaje skumulowany na Chrystusie jako *simul iustus et peccator*. Człowiek doświadcza własnej słabości, jego natura została skażona przez grzech w taki sposób, że determinuje ją skłonność do zła (grzeszność, *natura corrupta*), czemu towarzyszy lęk przed karą. Usprawiedliwienie dokonuje się w ofierze Chrystusa, transformującej naturę człowieka i relację z Bogiem Ojcem.

⁴² S. Freud, *Totem i tabu*, Warszawa 1993, s. 127–132.

⁴³ S. Freud, *Dostojewski i ojcostwo*, s. 236.

³⁶ F. Dostojewski, *Bracia Karamazow*, [w:] F. Dostojewski, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1984, t. 4, s. 793.

³⁷ P. Sloterdijk, op. cit., s. 159.

³⁸ Nietzsche stosuje tutaj metaforę ciąży i bólów porodowych.

między synem i ojcem. Syn pragnie stać się taki jak ojciec – ojciec jest dla niego wzorem, a jednocześnie rywalem, ponieważ syn dąży do zajęcia społecznej, rodzinnej i instytucjonalnej pozycji ojca, traktując ją jako warunek pełnej realizacji własnych pragnień. W wymiarze symbolicznym libidalny poziom pragnień syna ucieleśnia figura *incestu* wyrażająca się w dążeniu do posiadania matki, a zatem do ponownej inwaginacji – osiągnięcia błogości spokoju i bezpieczeństwa (całkowitego nasycenia). Zmierza on tym samym do połączenia mocy ojca i osobowości dziecka, gdy tymczasem kultura poprzez wzorce, zakazy i nakazy, procedury inicjacyjne, kształtowanie moralnego charakteru człowieka, uzależnia zajęcie pozycji ojca od osiągnięcia dojrzałości instytucjonalnej, tj. intelektualnej, emocjonalnej i kompetencyjnej zdolności do pełnienia ról społecznych.

Figura ojca przybierająca symboliczną postać Boga Ojca jest, jak wykazuje Freud, niezbędna zarówno w aspekcie kulturowym, jak i jednostkowym, jako że chroni je ona przed działaniem autodestrukcyjnym, wynikającym z anomii. Zabezpiecza zatem osoby znajdujące się w pozycji ojcostwa przed „tyrannyą”, a osoby znajdujące się w pozycji syna przed ojcostwem. Moralna i społeczna destabilizacja figury ojcostwa, czego przykładem jest rodzina Karamazow, prowadzi do ojcostwa, szaleństwa Iwana Karamazowa, skazania na katorgę niewinnego Dymitra i samobójstwa faktycznego ojcostwa. Ojciec, przypomnijmy, jest przedstawiony w powieści Dostojewskiego jako „wolnomyśliciel”, rozpustnik, chciwiec i skąpiec, egoista, który zapomina o istnieniu swoich synów. Wychowują się oni bez ojca, a także bez właściwego obrazu ojca. Stąd też najstarszy syn Dymitr staje się człowiekiem lekkomyślnym i gwałtownym, rywalizującym z ojcem o względy kobiety upadłej, a także o należną mu część spadku po matce. Iwan z kolei odrzuca porządek moralny na rzecz nihilistycznej formuły „wszystko wolno” i pragnienia zniszczenia samego siebie poprzez wypicie do dna „pucharu życia”. Wreszcie Smierdiakow, owoc gwałtu na upośledzonej Lizawiecie, morduje i okrada własnego ojca, realizując skrywane pragnienia swoich braci.

Ojcostwo, jak wskazywał inny z wielkich rosyjskich myślicieli srebrnego wieku – Wacław Iwanow, otwiera drogę do kazirodztwa. Syn zmierza, według tego wnikliwego interpretatora symboli religijnych, do posiadania matki, w czym wyraża się odwieczne pragnienie człowieka do zajęcia pozycji Boga, rozumianego jako despotyczny władca całości istnienia. Przemieszczający się na boską i ojcowską pozycję Edyp stanowi według Iwanowa figurę współczesnego człowieka: unicestwia on (O)ojca, aby panować nad naturą, materią i Matką. Iwanow w Edypie widzi obraz tragicznego spełnienia dziejów ludzkości, która konstytuuje iluzję poznania naukowego i jego praktycznej użyteczności, wynosi się ponad całość istnienia, potęguje swą władzę, odrzuca Boga, desakralizuje i formuje naturę, miast ją uduchowić. I podobnie jak Edyp, kwestionując boski *Logos*⁴⁴, a wraz z nim filiację w Chrystusie, pogrąża się w coraz większej ciem-

⁴⁴ Logos to ewangeliczny Syn, Sens, Światło.

ności: „Tymczasem szaleje dzuma, rozbrzmiewają prorocтва wyroczni, stają się widoczne ślady starożytnego występku. Edyp znajduje się w punkcie domyslenia strasznej prawdy, ale nie ośmiela się tego uczynić; ogarnia go lęk”⁴⁵. Edyp (i człowiek współczesny) oscyluje pomiędzy poczuciem własnej mocy i własnej niemocy, przesytem posiadania i głodem sensu, poznaniem prawdy a niewiedzą: im bardziej potęguje moc, tym bardziej przepastna okazuje się bezdenność istnienia, jego „nieskończona wielkość” i „nieskończona małość”. Desakralizując naturę, naturalizuje samo człowieczeństwo⁴⁶: im większa jest jego władza nad naturą, tym silniejsze staje się poczucie zależności od niej. Nowożytność konstytuuje się jako planowy proces symbolicznego i instytucjonalnego ojcostwa, którego konsekwencją jest „dziecio- i synobójstwo”, autodestrukcja suwerennej subiektywności: „Cios Brutusa – pisze Iwanow – został zadany przez deistów rewolucji francuskiej, która atomizując społeczeństwo przez spektakularne głoszenie wolności i równości, uchyliła po cichu zasadę Ojcostwa, zastępując ją fikcyjnym i kłamliwym Braterstwem. Ale Ojciec nasz, który jest w Niebie, w tym Niebie, które przekracza nas także wtedy, gdy objawia się i aktualizuje w nas – nie może być zabity przez ludzi i ojcostwo uknute przeciw Niemu oznacza w rzeczywistości próbę samobójstwa lub zabójstwa duchowego”⁴⁷. Dodajmy, że apoteoza człowieka, przypisanie mu boskiej mocy, a także konsekwencje oddzielenia od figury ojca, gwarantującej zachowanie miary, panowanie nad sobą, autorefleksję i posłuszeństwo są podstawowym tematem organizującym mitologiczną i biblijną symbolikę⁴⁸.

FUNKCJE WARTOŚCI W EDUKACJI:

AKSJOCENTRYZM A PAJDOCENTRYZM

Jan Zubelewicz, autor *Dwóch filozofii edukacji*, podobnie jak cytowany wyżej Iwanow oraz wielu autorów o proveniencji konserwatywnej, źródło i zmianę paradygmatu wychowawczego, a zatem też stopniowego zaniku wartości wyższych, wywodzi z francuskiego oświecenia i rewolucji francuskiej. Myśliciele Oświecenia odrzucili przekonanie o drzemającym w człowieku złu, przyjmując, że zło stanowi następstwo chrześcijaństwa i instytucji monarchiczno-feudalnych, które można zastąpić racjonalną organizacją społeczeństwa. Stosowana przez Zubelewicza typologia opiera się na antagonistycznym przeciwstawieniu dwóch filozofii edukacji i dwóch modeli wychowania. Odróżnia on aksjocentryzm,

⁴⁵ W. Iwanow, *Ukierunkowania ducha współczesnego*, [w:] *Neopogaństwo. Nowe czasy – stare idee*, red. ks. J. Królikowski, Poznań 2001, s. 101.

⁴⁶ E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, Toruń 1999, s. 7–8.

⁴⁷ W. Iwanow, op. cit., s. 101.

⁴⁸ Akapit powyższy został oparty na fragmencie rozdziału pt. „Dekonstrukcja ojcostwa duchowego” (zob. T. Drewniak, E. Smolka-Drewniak, *Normatywny wymiar kultury. Eros, polityka i figury ojcostwa*, Nysa 2015, s. 222–223).

którego treść wyznacza odniesienie do „transcendentno-wspólnotowych” wartości, od paidocentryzmu, którego celem jest zaspokojenie potrzeb dziecka i ideał samorealizacji, a przesłankami naturalizm, egalitaryzm, abstrakcyjny i utopijny racjonalizm, meliorizm, antytradycjonalizm⁴⁹, irrealizm (dereizm). Paidocentryzm radykalnie zrywa z przeszłością, zdomowieniem we wspólnocie, doświadczeniu i wartościach wcześniejszych pokoleń na rzecz „nowego człowieka” wyzwolonego z opresywnego oddziaływania instytucji, moralności i religii, stającego się tym, czym w istocie już jest. Szlachetna – wszak mówi się o szczęściu i wszechstronnym rozwoju człowieka – intencja paidocentryzmu, jako że jest oparta na nieprawdziwym obrazie rzeczywistości antropologicznej, instytucjonalnej i kulturowej, a zarazem łączy się z quasi-rewolucyjnym radykalizmem i fanatyzmem, prowadzi do zapoznania wartości, a także woli ich realizacji i umiejętności ich właściwego przeżywania. „Tworzy się ucznia jako takiego bez uwarunkowań historycznych i tradycyjnych. Wydaje się, że ideałem jest uczeń czy dziecko bez religii, domu i ojczyzny, uczeń z nadanymi mu odgórnie prawami. Przy pomocy Praw Dziecka i Praw Ucznia ma być ukształtowany nowy człowiek będący egzemplifikacją idei Rousseau i jakobinów francuskich”⁵⁰. Ów „nowy człowiek” posiada „słabą tożsamość” w umocowaniu swej egzystencji w tradycji własnej wspólnoty i związanym z nią ethosie, utożsamia wolność z samowolą, prawo z narzędziem umożliwiającym realizację własnych roszczeń, abstrakcję z konkretem, naukę z religią, relatywizm z pluralizmem, tolerancję z niestawianiem wymogów i granic, autorytet z despotyzmem, ksenofilię z oikofobią. Jego osobowość, co wyraża ideologia współczesnego selfizmu⁵¹, charakteryzuje się szczególną agresywnością w realizacji własnych pragnień i roszczeń, instrumentalizacji innych, ekstremalizacji swoich emocji i opinii. Współczesne dziecko jest „obrazem swych ideowych ojców”, którzy nie rozumiejąc i nie przyjmując zasady hierarchiczności, byli motywowani zawiścią wobec Boga, (Nietzsche dodawał resentyment wobec szlachty i tego, co szlachetne, wartości wyższych) oraz pogardą wobec „stanu trzeciego”, „plebejuszy”, wszystkich, którzy nie podzielają, nie rozumieją lub też nie są dość zaawansowani w realizacji ich idei. Paidocentryzm poddaje stopniowej dekonstrukcji strukturę topologiczną wychowania: unieważnia „nad”, ku któremu ma dążyć dziecko, a którego aktywności przestają się już wpisywać w pole „stabilnego napięcia wertykalnego”⁵² i przemieszczają się na powrót w „matczyne” pole zaspokajania potrzeb.

Wychowanie aksjocentryczne stawia człowieka przed zadaniami i związanymi z nimi trudnościami. W aksjocentryzmie człowiek musi przyswoić tradycję, z której wyrasta i która stanowi zespół środków umożliwiających rozumienie

świata i samego siebie, wzorców i umiejętności, pozwalających na pełnienie ról społecznych, pracę nad własnymi słabościami, rywalizację i współpracę wewnątrz wspólnoty (między swoimi) oraz poza nią (z obcymi), zmaganie z przyrodą i losem, radzenie sobie „z klęskami, cierpieniami i sukcesami”⁵³. Natura człowieka musi być uszlachetniana, ale też i kontrolowana oraz powstrzymywana przez instytucje, stanowiące warunek porządku społecznego i rozwijania przymiotów moralnych – cnót oraz ograniczania wad. Jak wyjaśniał Hegel, który był także dyrektorem gimnazjum, „wola dziecka”, która ujmowana jest przez tego filozofa jako metafora samowoli, musi zostać „złamana”⁵⁴, aby człowiek osiągnął dojrzałość instytucjonalną. Despotyczna⁵⁵ „wola dziecka” zwrócona jest ku światu poprzez własne pragnienia, dążenie do samozadowolenia, bycia dla siebie czy to w zabawie, czy samokreacji. Przeciwstawia się ona „woli ojca”, który uczy poświęcenia, samowyrzeczenia, odpowiedzialności, dbałości o innych. O ile w procesie wychowawczym skonfrontowane ze sobą zostają dwie wole, a także wartości wyższe i wartości niższe, o tyle też, pisze Hegel: „Głównym momentem wychowania jest karność, której znaczenie polega na łamaniu oporu dziecka, aby li tylko to, co naturalne i zmysłowe, zostało wypełnione. Nie powinno się sądzić, że można obejść się samą dobrocią, gdyż właśnie bezpośrednia wola działa według bezpośrednich pomysłów i zachcianek, a nie na podstawie zasad i wyobrażeń”⁵⁶. „Wola bezpośrednia”, pragnienia i potrzeby, muszą zostać w procesie socjalizacji, który dokonuje się na poziomie rodziny i instytucji społeczeństwa obywatelskiego, przetransformowane poprzez wartości kulturowe, przekształcając się w intersubiektywną „wolę ogólną”/wolność. Polski filozof, Henryk Elzenberg wskazuje, że realizacja wartości samoistnych wymaga przezwyciężenia lęku przed śmiercią, a także „samoprzezwyciężenia”⁵⁷, zapanowania nad popędami, potrzebami i pragnieniami, co wymaga praktykowania męstwa oraz ascezy (w tym seksualnej)⁵⁸. W innych kategoriach proces ten opisuje von Hildebrand, odróżniając subiektywne zadowolenie od obiektywnego dobra dla osoby, wynikającego z realizacji wartości przekraczających egoistyczne zainteresowanie sobą⁵⁹. Wychowanie zmierza zatem do rozwijania w człowieku zawartych w nim potencjalności bytu osobowego, realizmu, sprawiedliwości, miłości, uczciwości. Pozwalają one na właściwą odpowiedź na wartości i na odpowiedzialność za wartości i innych ludzi. Człowiek dojrzały – wykorzystajmy

⁵³ J. Zubelewicz, *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i paidocentryzm*, Warszawa 2003, s. 29.

⁵⁴ T. Pendolidis, *Hegels Bildungsbegriff*, [w:] *Bildungsphilosophie: Disziplin-Gegenstandsbereich-Politische Bedeutung*, red. M. Spieker, K. Stojanov, Baden-Baden 2017, s. 195.

⁵⁵ A. Kępiński, *Psychopatie*, Kraków 1992, s. 161.

⁵⁶ G.W.F. Hegel, *Zasady filozofii prawa*, Warszawa 1969, s. 395.

⁵⁷ H. Elzenberg, *Etyka wyrzeczenia. Czym jest i jak bywa uzasadniana?* [w:] H. Elzenberg, *Pisma etyczne*, Lublin 2001, s. 20–21.

⁵⁸ H. Elzenberg, *Przyczynek do aretologii*, [w:] H. Elzenberg, *Pisma etyczne*, Lublin 2001, s. 232.

⁵⁹ J. Galarowicz, op. cit., s. 39.

⁴⁹ J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i paidocentryzm*, Warszawa 2002, s. 66–67.

⁵⁰ Ibidem, s. 68.

⁵¹ P.C. Vitz, *Psychologia jako religia. Kult samowielbienia*, Warszawa 2002, s. 30–76.

⁵² P. Sloterdijk, op. cit., s. 158.

tutaj homofonię – potrafi dojrzyć wartości, dojrzewa w ich urzeczywistnianiu i prowadzi innych na drodze dojrzewania. Kształtuje w sobie dzielność jako bezkompromisowość w pragnieniu wartości i mądrość praktyczną w sferze ich urzeczywistniania⁶⁰. Realizacja wartości, wyjaśnia Józef Tischner, wymaga „ofiary”, oddania czegoś: porzucenia marzenia, rezygnacji z przyjemności, stłumienia lęku. Wymaga zatem zdolności do wyboru tego, co powinno się czynić, kształtowania niezłomnej woli dobra, mocy woli w realizacji tego dobra, stałego poświęcania samego siebie dla wartości „niepoświęcalnych”, takich jak „godność dobrej woli człowieka, jego wolność, sprawiedliwość, prawdy najwyższe, źródła najgłębszej nadziei i miłości”⁶¹. Za Antonim Kępińskim można dookreślić dojrzałość poprzez następujące kryteria: „zdolność wzięcia odpowiedzialności za siebie i swych najbliższych, zdolność ekstremalizacji swych tendencji twórczych, przewagę dawania uczuć nad ich braniem”⁶². Tymczasem niedojrzałość stanowi według tego wybitnego psychiatry jeden z dominujących aspektów zaburzeń osobowości, dominacji wyidealizowanego obrazu świata, zachowań historycznych, oscylowania pomiędzy ekstremami⁶³.

Charakteryzowana powyżej pedagogika aksjocentryczna może być w pewnych swych odmianach oparta na podstawach antropologicznych, sięgających korzeniami manicheizmu, a także koncepcji Schopenhauera, który wskazuje na przyrodzony charakter radykalnego zła (złośliwości). Prowadzi to do dominacji w figurach ojcostwa perspektywy „nad” względem perspektywy „bycia obok” i „bycia razem”. Sytuujący się w tej linii dyskursywnej Bogusław Wolniewicz dowodzi, iż człowieczeństwo kształtuje się poprzez wykraczanie poza realizację potrzeb i pragnień, skierowanie się ku wartościom. To z kolei dokonuje się za sprawą kształtowania osobowości aksjologicznej, która nie polega tylko na poznaniu wartości, lecz na woli realizacji wartości⁶⁴ i na sprawnym ich urzeczywistnianiu.

Istnienie człowieka pozostaje więc rozpięte pomiędzy tym, co dane, wpływającymi z jego warstwy biologicznej potrzebami i pragnieniami, a tym, co zadane, co stanowi powinność i obowiązek. Wartości nie tylko ukierunkowują człowieka i zobowiązują, one nadają jego życiu sens. „Natura ludzka – pisze Roman Ingarden – polega na nieustannym przekraczaniu granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada się z powrotem i bez ratunku w swą czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”⁶⁵. W tym miejscu Ingarden podziela diagnozę Nietschego,

który ujmuje nihilizm nie tylko jako unieważnienie wszystkich wartości, lecz zarazem jako pozbawienie ludzkiego życia sensu, prowadzące do zanegowania woli życia. Człowiek nie może kierować się ku życiu bez odniesienia do wartości, albowiem wtedy samo życie staje się bezwartościowe. Przyjemności, konsumpcja, prestiż, komfort i jakość życia nie są w stanie zapęlić pustki po utracie jego sensu. „Suma przyjemności nie jest bowiem zdolna do przekształcenia się w radość; źródłem radości są tylko wartości wyższe, które są obecnie zagrożone”⁶⁶.

Podsumowując: figura ojca, Lacanowskiego „Wielkiego Innego”, zakorzenia jednostkę w porządku aksjologicznym, konstytuując różnicę normatywną (odróżniając to, co powinno być od tego, co być nie powinno), integruje ze światem społecznym jako systemem reguł, w którym uczestnictwo wymaga wyuczenia się ról poprzez wysiłek, cierpienie, poświęcenie, odpowiedzialność. Wymaga także wykroczenia poza popędowość, agresywność, afektualność, narcystyczność, rodzinę, klan, plemię i wypracowania umiejętności kooperacji i niedestruktywnej rywalizacji z innymi (kooperacji negatywnej⁶⁷). Ojciec stanowi obraz ładu i inicjuje w osiąganie dojrzałości, sytuując się zarazem w dystansie i uruchamiając formułę spojrzenia z dystansu⁶⁸, obiektywizuje i urealnia zarazem obraz syna. Porządek dobra (wartości) przekracza sferę przyjemności i korzyści, opiera się zatem na zanegowaniu, „zranieniu” (procedura inicjacji) egoistycznie nastawionego „ja”, na wykroczeniu poza „zasadę przyjemności”, na afirmacji wysiłku, cierpienia, samowyrzeczenia, porażki. Relacja filiacji (ojcostwa duchowego) pozwala na zajęcie krytycznego dystansu względem siebie, urealnienie własnych oczekiwań i aspiracji, co umożliwi konfrontację z obrazem samego/samej siebie. Odpowiedź na pytanie „Kim jestem?” uzyskujemy wraz z odpowiedzią na pytania: „Kto jest moim bohaterem?”, „Kto jest moim ojcem?” i „Kim jest mój ojciec?”. „Jakie wartości urzeczywistnia mój ojciec?”. W postaciach ojcostwa uwidacznia się obraz człowieka, tego, jaki jest, kim być może i kim być powinien.

DYSKURSYWNA FIGURA WSKRZESZENIA OJCOSTWA

Przywoływani tutaj myśliciele – Nietzsche, Dostojewski, Fiodorow, Iwanow – w swym apokaliptycznym profetyzmie wyraźnie widzą przechodzenie wieku XVIII w wiek XIX, XX i XXI, racjonalnej utopii szczęścia ludzkości w epifanię niszczycielskiej strony ludzkiej natury, przekształcenia się Ojca w demoniczną figurę antyojca, który wyzwala syna od ojca, a zarazem prowadzi tego pierwszego do autodestrukcji. Archetyp antyojca, demoralizującego wychowanka, a więc

⁶⁰ J. Tischner, *Między moralnym kompromisem a utopią*, s. 416-417.

⁶¹ Ibidem, s. 410-411.

⁶² A. Kępiński, op. cit., s. 161.

⁶³ Ibidem, s. 63-64.

⁶⁴ B. Wolniewicz, *Potrzeby i wartości*, [w:] B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi*, Warszawa 1993, s. 97.

⁶⁵ R. Ingarden, op. cit., s. 25.

⁶⁶ J. Galarowicz, op. cit., s. 13.

⁶⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, s. 95-97.

⁶⁸ G. Simmel, *The Stranger*, [w:] *The Sociology of Georg Simmel*, red. K. Wolff, Free Press, Glencoe 1964, s. 402-408.

antypedagoga określany jest przez Platona mianem „trutnia”, a więc – jak celnie Witwicki przenosi greckie słowo *κερην* w polszczyznę – tego, kto jest życiowym próżniakiem, pasożytuje na innych, a swymi wadami zatruwa duszę młodzieży⁶⁹. Dla krótkości wywodu należy tylko wspomnieć, że powieści Markiza de Sade roją się do bluźnierców, świętokradców, morderców i demoralizatorów, a na szczycie tej piramidy zła sytuuje się antymatka⁷⁰. Tak jak de Sade odwraca różne postaci ojcostwa – w rodzicu, wychowawcy, ojcu instytucjonalnym zakwestionowaniu ulega figura Boga Ojca – tak też wyzuwa kobietę z macierzyństwa⁷¹.

Czesław Miłosz, opisujący wiek XX w perspektywie procesów destrukcyjnych (wojny światowe, kryzys wartości w społeczeństwach zachodnich) wskazuje na dwie siły utrzymujące rozpadającą się cywilizację w istnieniu: po pierwsze jest nią prawo opóźnienia, utrwalenia wzorców i wartości w sferze praktyk społecznych, instytucji i religii, po drugie prawo mnożenia się dobra, komplementarności cnót jednostek w złożonych działaniach społecznych⁷². O ile zatem nie tracimy w całości pamięci kultury, a także o ile, pomimo wad, zdolni jesteśmy do częściowego dobra, składającego się na całościowe praktyki społeczne (tzw. dobrą robotę), o tyle też nie zostaje zniweczona zdolność do reaktywacji i reaktualizacji podstawowych symboli konstytuujących społeczeństwo. Allan Bloom, w książce pt. *Umysł zamknięty*, prezentuje dehumanizację amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego, polegającą na pozbawieniu języka zdolności do tworzenia i rozumienia metafor, posługiwania się symbolami. Uniwersytet przestaje być miejscem kultywowania wartości i praktykowania cnót, które chronią nas przed jednostronnością nauki, techniki, demokracji i kapitalizmu, pozostaje zawłaszczony przez technoscience⁷³, zobiektywizowaną, utylitarną i zneutralizowaną aksjologicznie wiedzę nastawioną na totalną kontrolę i transformację świata. „Utraciliśmy więc z tą tradycją. Eros – pisze Bloom, nawiązując do platońskiej *Uczty* – jest obsesją, lecz nie tematem refleksji, ponieważ to, co niegdyś było tylko interpretacją naszych dusz, my bierzemy za fakty. Eros staje się coraz bardziej przyziemny i pozbawiony głębszych sensów, a przecież wszystko, co dla człowieka dobre, musi być naznaczone myślą i potwierdzone rzeczywistym wyborem, czyli wyborem podyktowanym rozumem. Saul Bellow określił swój projekt jako „powtórne odkrycie magiczności świata pod gruzami nowożytnych idei”. Ta szara siatka abstrakcji, którą narzucamy światu, by go

uproszczyć i wyjaśnić tak, jak jest nam wygodnie, stała się w naszych oczach rzeczywistością. Aby dostrzec zjawiska, a nie ich jałowe destylaty, aby przeżyć je ponownie w ich niejednoznaczności, musielibyśmy posiadać alternatywne wizje, mieć dostęp do różnorodności głębokich opinii. W świecie naszych idei przeżycia te są w praktyce trudne, a w teorii niemożliwe. Czy nastolatek, który widzi sublimację tam, gdzie Platon dostrzegał przebóstwienie, może się czegoś od Platona nauczyć (nie mówiąc już o tym, by miał naprawdę usłyszeć jego głos)? Dusze sztucznie ukonstytuowane przez nowy system wychowania żyją w świecie sztucznie przeobrażonym ręką człowieka i wierzą, że wszystkie wartości są względne, określane przez prywatne popędy ekonomiczne i seksualne swych wyznawców. Jak mają odzyskać pierwotne, naturalne doświadczenie?⁷⁴.

Powyższe pytanie prowadzi nas do podnoszonego przez Fiodorowa powszechnego zadania wskrzeszenia ojców⁷⁵, które jest jednocześnie transformacją/przeistoczeniem ojcostwa. W perspektywie tego zadania formuły „śmierci ojca” i „nocy świata” obrazują zatem tylko „przedświt”, *katharsis* ojcostwa z metafizycznej woli dominacji, przekonująco i boleśnie sportretowanej w powieści *Gnój* Kuczoka, gdzie dekapitacja ojca wiąże się ze zniszczeniem domu rodzinnego i poza(nie)matczynej genealogii bohatera, a także w *Braciach Karamazow*, gdzie ojcostwo wyzwala synów z despotyzmu ojca, jak również z wypaczono obrazu ojcostwa. Antyojciec jest więc konieczną i skrajną konsekwencją ojcostwa opartego na przemocy. W *Uległości* Houellbecqa główny bohater, praktykujący hedonistyczny nihilizm, profesor Sorbony i znawca twórczości Huysmansa, nie ma więzi z własnym ojcem, a także odrzuca rodzimą tradycję kulturowo-religijną. Ostatecznie, inspirowany koncepcjami Nietzschego i Guenona, perspektywą życia w luksusie i wielożenstwa, odnajduje porządek w figurze despotycznego ojca (islam)⁷⁶. Utrata ojca – przypomnijmy opowiadanie Jeana Paula Richtera o umarłym Chrystusie, objawiającym zmarłym nieistnienie Boga Ojca⁷⁷ czy też „człowieka szalonego” z *Wiedzy radosnej* Nietzschego, ale również obłąd Iwana Karamazowa i samobójstwo Smierdiakowa – prowadzi do doświadczenia bezpodstawności własnego istnienia i utraty sensu życia. Zadaniem, przed którym stoimy jest rewitalizacja linii genealogicznej, wyzwolenie ojca ze strachu przed ojcostwem, wypracowanie „technik” uczenia się ojcostwa. Otchłań, w której znalazł się syn stała się już wcześniej siedzibą ojca. Stanowi ona doświadczenie zerwania linii genealogicznej, opuszczenia przez ojca i porzucenia ojca, a w konsekwencji niemożliwości ojcostwa, jako że ten, kto sam nie czerpie życia ze swego rodowodu nie może go też przekazywać

⁶⁹ Platon, *Państwo*, [w:] Platon, *Państwo. Prawa*, Kęty 1999, s. 270–271 (560 d). Problem walki o syna, jego inicjacji jako wyzwolenia się z ograniczenia kultury narodowej, a także „heteronormatywności” podejmuje Gombrowicz w „Trans-Atlantyku” (zob. M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2006, s. 271–272).

⁷⁰ T. Drewniak, E. Smolka-Drewniak, op. cit., s. 295–296.

⁷¹ B. Banasiak, *Integralna potworność. Filozofia libertynizmu, czyli konsekwencje „śmierci Boga”*, Łódź-Wrocław 2006, s. 413.

⁷² Cz. Miłosz, *Ziemia Ulro*, Kraków 1994, s. 231.

⁷³ D. Ihde, *Postphenomenology and Technosciences*, New York 2009, s. 38–41.

⁷⁴ A. Bloom, op. cit., s. 285–286.

⁷⁵ Н. Ф. Фёдоров, *Сочинения*, Москва 1982, s. 558.

⁷⁶ Zob. M. Houellbecq, *Uległość*, Warszawa 2015.

⁷⁷ Zob. J. Paul, *Rede des toten Christus vom Weltgebäude herab, daß kein Gott sei*, [w:] *Lob der Vergänglichkeit*, red. Karl-Heinz Hartmann, Stuttgart 1993.

innym. W otchłani nihilizmu człowiek „znajduje się sam na sam ze swoimi instynktami, wobec społeczności i wobec świata, otrzymując zadanie sprostania prawdziwej naturze rzeczy, odkrycia na nowo, co jest istotne, a co istotne nie jest, wypróbowania raz jeszcze, czym różni się fałsz od prawdy”⁷⁸. Z tej otchłani nie da się wyjść inaczej aniżeli poprzez ponowne zawiązanie linii genealogicznej, poprzez którą następuje wzajemne „oczyszczanie” z woli bycia dla siebie, wzajemnej wrogości i rywalizacji, przygotowujące syna do wejścia w pozycję ojca, a ojca do realizacji ojcostwa poprzez przyjęcie w spotkaniu i dialogu własnego synostwa.

Wyjaśniając powyższą zależność odwołajmy się do interpretacji figury myślowej zaczerpniętej z chrześcijańskiej teologii. W obrazie relacji Syna i Ojca, nakreślonym przez Schellinga i wykraczającym poza konfesijną ortodoksję, Ojciec staje się Ojcem nie tylko w Synu, lecz także przez Syna, który przez zwycięża antyojcowski opór przed rozpoznaniem i uznaniem siebie w Synu, przed kenozą i skrytością własnej mocy⁷⁹. Syn cierpi zatem „za Ojca”, po to, aby ten mógł odnaleźć własną istotę w wyrzeczeniu Syna. Ten boski dramat, uobecniający się w symbolice religijnej, odgrywa się także w ludzkim życiu, gdzie wzajemna niechęć do siebie ojca i syna, opiera się na rywalizacji i uobecnianiu obrazu własnej śmiertelności. Ojciec i syn uobecniają dla siebie skończoność własnego istnienia i lęk przed śmiercią. W śmierci syna lub jego niezaistnieniu ojciec utwierdza swoje istnienie, tak jak syn w oddzieleniu się od ojca czy ojcobójstwie. Kroniczne synostwo i ojcostwo⁸⁰ polegają na negacji skończoności, unicestwieniu własnego „przed” i „po”, „nad” i „obok”, a zatem na wytworzeniu iluzji ludzko-boskiego statusu.

W *Braciach Karamazow*, równoległe do śmierci tyranicznego ojca, następuje dziecięca rewaloryzacja figury ojcostwa: mały Iliusz stał w obronie honoru swego ojca, pozwalając odzyskać mu godność. Dlatego ojciec zwraca się do umierającego synka „ojczulku”⁸¹ (batuszka – dobrodziej, łaskawca), a dokoła „kamienia – miejsca symbolicznego pochówku zmarłego – jak wokół ołtarza gromadzą się chłopcy, którzy najpierw rzucali w Iliusza kamieniami, a potem – za sprawą Aloszy – pokochali obrońcę ojca jak brata. Karamazow wraz z dwunastoma (liczba apostołów Chrystusa) tworzy wspólnotę synów”⁸². Ojciec odnajduje swój obraz w synu – Dymitr przewycięża egoistyczno-popędliwą naturę Karamazowów i, podobnie jak najmłodszy z braci Alosza, odnajduje obraz ojcostwa w cierpiącym Chrystusie. W synu ojciec widzi samego siebie

⁷⁸ N. Chiaromonte, *Co pozostaje. Notesy 1955–1971*, Warszawa 2001, s. 63.

⁷⁹ F.W.J. von Schelling, *Światowieki. Ułamek z 1811 r.*, „Kronos” 2018, nr 2, s. 18.

⁸⁰ Kronos w mitologii greckiej pozbawia swojego ojca władzy i, nie chcąc jej utracić, pożera własne dzieci.

⁸¹ F. Dostojewski, op. cit., s. 885.

⁸² E. Mikiciuk, *Któż nie pragnie śmierci ojca? – o rodzinie ojcobójców w „Braciach Karamazow” Dostojewskiego*, „Prace Polonistyczne” 2006, nr 61/1, s. 161.

takim, jaki być powinien, a tym samym, kim może się stać, o ile uzna także własne synostwo. Staje się ojcem, jeżeli staje się też synem, a zatem rozpoznał własnego ojca⁸³. Imperatyw ojcostwa implikuje też imperatyw synostwa, rewitalizację własnego rodowodu duchowego, „wskrzeszenie ojców”, „odzykiwanie pamięci”.

ZAKOŃCZENIE:

WARTOŚCI A REAKTYWACJA PAMIĘCI KULTURY

W tym punkcie pozostają zgodni badacze należący do odmiennych tradycji intelektualnych – związana z tradycją liberalną Martha Nussbaum, konserwatywny, lecz akceptujący demokrację Allan Bloom, antydemokratyczny i antyegalitarny Fryderyk Nietzsche i Martin Heidegger, teokratyczny Mikołaj Fiodorow, autocentryczny Henryk Elzenberg i heterocentryczny Józef Tischner, a wreszcie Sloterdijk, który postuluje apolliński perfekcjonizm. Wskazują oni na zapomnienie jako na siłę organizującą, poznawczą i techniczną ekspansywność nowożytnej i współczesnej postaci cywilizacji, a ściślej mówiąc na zapomnienie zapomnienia. Zapominamy o naszym usytuowaniu genealogicznym, tradycji i wartościach, zapominając jednocześnie o tym zapomnieniu. Pamiętamy nazwiska celebrytów i skandale z ich życia, zapominamy o naszych przodkach, dobroczyńcach i bohaterach. Lecz najczęściej dosięga nas zapomnienie samego zapomnienia, zapominamy o tym, że stale popadamy w niepamięć, że stajemy się – jak mawiano niegdyś – niepomi. Wtedy też pozostawiamy za sobą to, na co powinniśmy mieć baczenie, co pozwala nam widzieć świat, innych ludzi i nas samych we właściwych proporcjach. Umysł ludzki, rozpoznał to trafnie Platon, ma tendencję do zapominania poprzez kierowanie się ku czemuś innemu, aniżeli powinien. Niepamięć jest wtedy zawsze pamięcią odwróconą, wypaczoną, absorbowaną przez to, co nie jest warte zapamiętania. Heidegger powiada, że „pustynia”, na której żyje współczesny człowiek polega na wypędzeniu Mnemosyne, pamięci i matki sztuk. A dzięki pamięci człowiek myśli, przechowując, chroniąc i rozwijając to, co zostało mu powierzone – „skarb wartości”. Myślenie to w ujęciu Heideggera pozostawanie przy tym, co godne myślenia, a więc przy tym, co zostało już pomyślane i co należy stale przyswajać oraz przekazywać. Bezmyślni stajemy się wtedy, gdy myślimy o sobie i nie potrafimy się zatrzymać.

Tymczasem współczesny człowiek jest coraz bardziej mobilny i coraz bardziej skupiony na samym sobie, na własnej samorealizacji, a jako „płynny” jest nieufirmowany, podczas gdy „(S)starożytność myślała przede wszystkim

⁸³ Orestes, aby stać się zdolnym do matkobójstwa, musi odnaleźć Agamemnona jako „męża-bohatera”. Eneasza z pałacej się Troi wyprowadza syna oraz ojca, gwarantując tożsamość własną i swego potomstwa. Po powrocie do Itaki, Odyseusz musi odzyskać samego siebie, status pana domu i męża Penelopy, aby móc być ojcem Telemachosa.

o „formowaniu” (παιδεία) jednostki, świat współczesny skupia się na „informowaniu”⁸⁴. In-formowanie stanowi tymczasową organizację chaosu wrażeń w sensowną strukturę⁸⁵, pozwala na sterowanie człowiekiem za pomocą mediów, nie chroni jednak przed atrofią sensu. W jego perspektywie genealogię moralno-emocjonalną wyznaczają często aktorzy, celebryci, muzycy, fascynujący swym wizerunkiem scenicznym, a zarazem naruszający podstawowe normy i podejmujący działania o charakterze ekscesywno-autodestrukcyjnym. Sokratejską formułę dbałości o duszę⁸⁶ zastąpiono obsesyjną dbałością o ciało i (samo)zadowolenie. Postaci te wyznaczają zarazem procedurę inicjacyjną w społeczeństwo konsumpcyjne, intensyfikujące pragnienia i poddające ich realizację bezosobowym regułom ekonomicznym⁸⁷.

Obrazując znaczenie formuły ojcostwa dla przekazywania wartości i kształtowania wybitnych jednostek, oddajmy na koniec raz jeszcze głos Bloomowi: „W demokracji, gdzie ludzie z góry uważają się za słabych, zbyt chętnie przyjmują teorie, które ich w tym mniemaniu podtrzymują: uwierzywszy, że jednostka nie ma żadnego wpływu na bieg zdarzeń, stają się jeszcze słabsi. Lekarstwem znów jest klasyka, ukazująca postacie herosów – Homer, Plutarch. Początkowo autorzy ci mogą nam się wydać skończenie naiwni, lecz to tylko nasza wyrafinowana naiwność każe nam tak myśleć. Churchill inspirował się swym przodkiem Marlborough – jego stanowczość w działaniu jest niewyobrażalna bez zapatrzenia w ten wzorzec. Marlborough twierdził, że najważniejszą rolę w jego wychowaniu odegrał Szekspir. Z kolei Szekspir o cnotach męża stanu uczył się w dużej mierze od Plutarcha. Taki jest rodowód intelektualny nowożytnych bohaterów. Demokratyczna rewolucja umysłu ścina takie sędziwe drzewa genealogiczne, zastępując je teoriami podejmowania decyzji, które nie znają kategorii cnót przywódczych, nie mówiąc już o bohaterach”⁸⁸. Uczymy się myślenia i życia według wartości w spotkaniach z realnymi i imaginatywnymi bohaterami należącymi do pamięci kultury, jak również bohaterami towarzyszącymi nam w codziennych praktykach, tam, gdzie człowiek daje innym samego siebie w byciu razem, wspólnej realizacji dobra i dobrej robocie. Wartości są wtedy przechowywane, chronione, pielęgnowane i urzeczywistniane w kręgu wzajemnego dzielenia się i przyjmowania dobra, przemieszczają się „w” osobach i rzeczach oraz „pomiędzy” nimi.

⁸⁴ P. Hadot, op. cit., s. 314.

⁸⁵ U. Eco, *Przejrzystość utracona*, [w:] U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1998, s. 174–199.

⁸⁶ J. Patočka, *Sokrates. Wykłady z filozofii antycznej*, Warszawa 2022, s. 186–214.

⁸⁷ N. Chiaromonte, op. cit., s. 194.

⁸⁸ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, s. 304–305.

BIBLIOGRAFIA

- Banasiak B., *Integralna potworność. Markiz de Sade – filozofia libertynizmu czyli konsekwencje „śmierci Boga”*, Wyd. Thesaurus, Łódź-Wrocław 2006.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Zys i S-Ka, Poznań 1997.
- Chiaromonte N., *Co pozostaje. Notesy 1955–1971*, Czytelnik, Warszawa 2001.
- Dostojewski F., *Dzieła wybrane*, PIW, Warszawa 1984.
- Drewniak T., Smolka-Drewniak E., *Normatywny wymiar kultury. Eros, polityka i figury ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2015.
- Eco U., *Przejrzystość utracona*, [w:] U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Czytelnik, Warszawa 1998, s. 174–199.
- Elzenberg H., *Etyka wyrzeczenia. Czym jest i jak bywa uzasadniana?* [w:] H. Elzenberg, *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2001, s. 3–22.
- Elzenberg H., *Nauka i barbarzyństwo*, [w:] H. Elzenberg, *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Toruń 1966, s. 150–159.
- Elzenberg H., *Przyczynek do aretologii*, [w:] H. Elzenberg, *Pisma etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2001, s. 231–234.
- Frankl V., *Pluralizm nauk a jedność człowieka*, [w:] V. Frankl, *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984, s. 139–150.
- Freud S., *Dostojewski i ojcostwo*, [w:] S. Freud, *Sztuki plastyczne i literatura*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2009, s. 231–244.
- Freud S., *Totem i tabu*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1993.
- Фёдоров Николай Федорович, *Собрание сочинений в четырех томах*, Прогресс, Москва 1995, t. 2, t. 3.
- Фёдоров Николай Федорович, *Сочения*, Мысль Москва 1982.
- Galarowicz J., *Blask godności. O etyce Karola Wojtyły i nie tylko*, Antyk, Kęty 2005.
- Galarowicz J., *Powrót do wartości*, Petrus, Kraków 2011.
- Grygiel S., *Religia jako czynnik integracji społeczeństwa*, [w:] S. Grygiel, *W kręgu wiary i kultury*, Michalineum, Warszawa-Kraków 1990.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, Aletheia, Warszawa 2003.
- Hegel G.W.F., *Zasady filozofii prawa*, PWN, Warszawa 1969.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Czas światooobrazu*, [w:] M. Heidegger, *Drogi lasu*, Wyd. Aletheia, Warszawa 1997, s. 67–95.
- Houellbecq M., *Uległość*, Grupa Wyd. Foksal, Warszawa 2015.
- Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, Wyd. Rolewski, Toruń 1999.

- Ihde D., *Postphenomenology and Technosciences*, State University of New York Press, New York 2009.
- Illich I., *Medical Nemesis. The Expropriation of Health*, Random House, New York 1976.
- Ingarden R., *O naturze ludzkiej*, [w:] R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1987, s. 19-26.
- Iwanow W., *Ukierunkowania ducha współczesnego*, [w:] *Neopogaństwo. Nowe czasy – stare idee*, red. ks. J. Królikowski, Pallottinum, Poznań 2001.
- Janion M., *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wyd. Literackie, Kraków 2006.
- Kępiński A., *Psychopatie*, Sagittarius, Kraków 1992.
- Kępiński A., *Rytm życia*, Wyd. Literackie, Kraków 2001.
- Kołąkowski L., *Charyzmatyczny przywódca, charyzmatyczny nauczyciel*, [w:] L. Kołąkowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Wyd. Znak, Kraków 2009, s. 180-188.
- Kotarbiński T., *Opiekun spokojny*, [w:] T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 68-72.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Warszawa 1969.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty*, przeł. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 1996.
- Mikiciuk E., *Któż nie pragnie śmierci ojca? – o rodzinie ojcobójców w „Braciach Karamazow” Dostojewskiego*, „Prace Polonistyczne” 2006, nr 61/1, s. 155-162.
- Miłosz C., *Ziemia Ulro*, Wyd. Znak, Kraków 1994.
- Napiórkowski A., *Teologie XX i XXI wieku*, Wyd. WAM, Kraków 2016.
- Nietzsche F., *Wiedza radosna*, Zielona Sowa, Kraków 2006.
- Patočka J., *Sokrates. Wykłady z filozofii antycznej*, Teologia Polityczna, Warszawa 2022.
- Paul J., *Rede des toten Christus vom Weltgebäude herab, daß kein Gott sei*, [w:] *Lob der Vergänglichkeit*, red. Karl-Heinz Hartmann, Philipp Recalm, Stuttgart 1993, s. 3-6.
- Pendolidis T., *Hegels Bildungsbegriff*, [w:] *Bildungsphilosophie: Disziplin-Gegenstandsbereich-Politische Bedeutung*, red. M. Spieker, K. Stojanov, Nomos, Baden-Baden 2017, s. 187-202.
- Platon, *Państwo*, [w:] Platon, *Państwo. Prawa*, Wyd. Antyk, Kęty 1999.
- Sennett R., *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, W.W. Norton & Company, New York-London 1998.
- Sennett R., *Etyka dobrej roboty*, Wyd. Muza SA, Warszawa 2010.
- Simmel G., *The Stranger*, [w:] *The Sociology of Georg Simmel*, red. K. Wolff, Free Press, Glencoe 1964, s. 402-408.
- Sloterdijk P., *Musisz życie swe odmienić*, PWN, Warszawa 2014.
- Spengler O., *Zmierzch Zachodu*, Wyd. KR, Warszawa 2001.
- Tischner J., *Filozofia wypróbowanej nadziei*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 418-436.
- Tischner J., *Martina Heideggera milczenie o Bogu*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 133-156.
- Tischner J., *Między moralnym kompromisem a utopią*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 394-417.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 506-523.
- Tischner J., *Prawda bycia i wolności, czyli filozofia po Heideggerze*, [w:] J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Wyd. Znak, Kraków 1993, s. 157-168.
- Vitz P.C., *Psychologia jako religia. Kult samouwielbienia*, Logos, Warszawa 2002.
- Von Schelling F.W.J., *Światoweki. Ułamek z 1811 r.*, „Kronos” 2018, nr 2, s. 5-20.
- Wolniewicz B., *Potrzeby i wartości*, [w:] B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi*, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 95-100.
- Wyszyński S., *In principio erat Verbum ... W 600-lecie powstania Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] S. Wyszyński, *Z rozważań nad kulturą ojczystą*, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1979, s. 55-65.
- Zubelewicz J., *Dwie filozofie edukacji: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Oficyna Wyd. Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2003.
- Zubelewicz J., *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

ALINA SZCZUREK-BORUTA¹

DZIECKO – RODZIC – NAUCZYCIEL – UKŁADY (NIE)ODOSOBNIONE SPOŁECZNIE, WSPÓŁZALEŻNE, SPRZĘŻONE

Abstract: The structure of the presented considerations is determined by a systemic approach. The author first focuses on showing the child, the parent and the teacher as separate categories, and then indicates a holistic approach to education and teaching, which takes into account the cooperation of these entities. Referring to the model of an empowered person present in pedagogy, she searches for new adequate and effective forms of cooperation. Due attention is drawn – also in the context of empirical research – to tutoring as a tool for cooperation between teachers, parents and children. The conducted discussion takes place with the conviction that although the child, the parent and the teacher are partially isolated systems, they remain in interdependence – they are conjugated. It is worth taking care of their effective cooperation, because all of them are necessary in the process of educating a child, and the tasks of parents and teachers, though different, complement each other.

Keywords: child, parent, teacher, cooperation, tutoring, systemic approach

Niniejsze rozważania ukierunkowane są na spożytkowanie całościowej wiedzy o zjawiskach i procesach przebiegających w przestrzeni społecznej instytucji

¹ Prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, e-mail: alina.szczurek-boruta@us.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7705-4398>

oświatowych². Podejście to odnaleźć można w nurtach integrujących dorobek pedagogiki, filozofii i innych nauk badających i wspomagających edukację m.in. w anglosaskich nurtach filozofii oświaty, edukologii, oświatologii³ czy też koncepcji edusfery⁴.

Uogólnione spojrzenia na oświatę, powiązanie myśli filozoficznej i społecznej z edukacją pojawiało się w obszarze pedagogiki ogólnej jako refleksji o wielu sferach edukacji. Przywołać można w tym miejscu syntezy i opracowania ukazujące się od lat 60. XX wieku do dnia dzisiejszego autorstwa m.in.: Ludwika Chmaja⁵, Kazimierza Sośnickiego⁶, Bogdana Nawroczyńskiego⁷, Heliodora Muszyńskiego⁸, Stefana Kunowskiego⁹, Stanisława Kawuli¹⁰, Czesława Kupisiewicza¹¹, Bogdana Suchodolskiego¹², Tadeusza Lewowickiego¹³, Janusza Gniteckiego¹⁴, Krystyny Duraj-Nowakowej¹⁵, Józefa Kuźmy¹⁶, Bogusława Śliwerskiego¹⁷, Romana Schulza¹⁸. Całościowe ujęcie pedagogiki ogólnej w perspektywie rozwoju, w odniesieniu do młodzieży, przedstawiam w kontekście

² W opracowaniu tym nawiązuję i powracam do zasygnalizowanych wcześniej kwestii dotyczących podejścia systemowego i układów odosobnionych (Szczurek-Boruta, 2019), zgłębiam te kwestie i poszerzam, umieszczam w innym układzie teoretycznym i problemowym niż miało to miejsce wcześniej.

³ T. Lewowicki, *Wstęp* [w:] *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, red. T. Lewowicki, W.O. Ogniewniuk, S.O. Sysojewa, WSP ZNP, Warszawa 2011, s. 11-49.

⁴ R. Schulz, *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2018.

⁵ L. Chmaj, *Prądy i kierunki pedagogiczne XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.

⁶ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.

⁷ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.

⁸ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981.

⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.

¹⁰ S. Kawula, *Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny” (1982) nr 1.

¹¹ Cz. Kupisiewicz, *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*, PWN, Warszawa-Kraków 1988; Cz. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.

¹² B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.

¹³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce oświatowej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1994.

¹⁴ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.

¹⁵ K. Duraj-Nowakowa, *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997; K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*, Wydawnictwo UR Rzeszów 2008.

¹⁶ J. Kuźma, *Nauki o szkole: studium monograficzne, zarys koncepcji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.

¹⁷ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.

¹⁸ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, tom 3, *Logos edukacji*, WN UMK, Toruń 2009; R. Schulz, *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2018.

teoretycznym i empirycznym w kilku opracowaniach¹⁹. Na temat systemowego wychowania – przywołując m.in. poglądy Aleksandra Lewina, Bogdana Nawroczyńskiego, Stanisława Kawuli, Mikołaja Winiarskiego, Krystyny Duraj-Nowakowej i sięgając do cybernetyki szeroko wypowiada się Bogdan Śliwerski²⁰. Autor ten dostrzega słabe odzwierciedlenie tego podejścia w praktyce edukacyjnej. Tadeusz Lewowicki podkreśla, że ujęcie holistyczne jest trudne do zastosowania z uwagi na wielowymiarowość i złożoność materii edukacyjnej²¹, co nie oznacza, że jest niemożliwym do poznania, opisanie, wartościowania i stosowania.

Strukturę niniejszych rozważań wyznacza podejście systemowe. W tym kontekście skoncentruję się najpierw na ukazaniu kategorii: dziecko, rodzic, nauczyciel jako odrębnych, a następnie wskażę, iż całościowe podejście do wychowania i kształcenia, uwzględniające współpracę i współdziałanie tych podmiotów, jest niezbędne w wyznaczaniu działań edukacyjnych i myślenia pedagogicznego w kolejnych dekadach XXI wieku.

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem, nad rodziną, nad nauczycielem to uznane obszary analiz charakteryzujących się odrębnością ujęcia przedmiotu badań, wyraźnym profilem epistemologicznym, metodologicznym wraz z terminologią.

Dzieciństwo z perspektywy jednostki wydaje się czymś tak oczywistym, że aż bezdyskusyjnym. Tam, gdzie jest dziecko, myślimy, tam musi być także dzieciństwo. Dziecko – jak pisze Maria Szczepska-Pustkowska²² – jest obiektem oddziaływań jednostek, grup. Dzieciństwo dla badaczy jest „nie tylko fenomenem biologicznym, ale socjologiczno-historycznym i pedagogicznym”²³.

Pedagodzy we współczesnych badaniach nad dzieckiem, dzieciństwem wskazują na trzy odmienne nurty: etnologiczny, konstruktywistyczny, historyczny²⁴; wielość aspektów tematycznych oraz perspektyw badania²⁵; filozofię dziecka

i dzieciństwa²⁶. Ukazują i ujmują dziecko i dzieciństwo w perspektywie wertykalnej i horyzontalnej. Prowadzą wielostronne analizy wiedzy o dziecku i dzieciństwie z punktu widzenia uwarunkowań jego życia w środowisku rodzinnym, szkolnym, kulturowym i społecznym²⁷. Badania nad dzieciństwem (studia nad dzieciństwem) stały się uznanym obszarem analiz interdyscyplinarnych²⁸.

Kolejną kategorią istotną z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań jest rodzic. W słowniku pedagogicznym Wincentego Okonia znajdujemy, iż rodzic to pierwszy biologiczny przodek danej osoby, ojciec lub matka. Rodzice to naturalni i prawni opiekunowie dzieci własnych²⁹. W literaturze przedmiotu wiele prac podejmuje problematykę rodzica, rodziny, rozwinęła się subdyscyplina pedagogiki zajmująca się rodziną – pedagogika rodziny³⁰. Badacze koncentrują się na różnych aspektach rodziny, m.in. na postawach rodzicielskich, problemach wychowawczych³¹, roli ojca w życiu dziecka³².

Ważną rolę w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży odgrywają nauczyciele. Jest to grupa osób, która decyduje o funkcjonowaniu szkoły, uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, ich postawach i zachowaniach. Nauczyciel to „osoba odpowiednio przygotowana do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach i placówkach edukacyjnych (przedszkolach, szkołach różnych typów i szczeblach)”³³. Zagadnieniami dotyczącymi nauczyciela (zawód, osobowość, misja, kształcenie i przygotowanie do pracy, kierunki badań) zajmuje się odrębna subdyscyplina pedagogiczna – pedeutologia³⁴.

Punktem wyjścia w prowadzonych rozważaniach jest jeden z podstawowych paradygmatów współczesnej nauki, oparty na wzajemnym powiązaniu elementów – podejście systemowe. Ogólna teoria systemów Karla Ludwiga von

¹⁹ A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2007; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2019.

²⁰ B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011, s. 165-179.

²¹ *Całościowe ujęcie edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, red. T. Lewowicki, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa, WSP ZNP, Warszawa 2011, s. 33.

²² M. Szczepska-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, WAiP Sp. z o.o., Warszawa 2009, s. 79-122.

²³ B. Śliwerski, *Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem*, „Pedagogical Contexts” (2020), No. 2(15), s. 11.

²⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007, s. 83-99.

²⁵ E. Jarosz, *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” (2017), nr 2 (64), s. 57-81.

²⁶ M. Szczepska-Pustkowska, *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny” (2012), nr 1, s. 35-49.

²⁷ *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005; K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011; *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2020.

²⁸ A. Gottlieb, *The New Childhood Studies: Reflections on Some Recent Collaborations between Anthropologists and Psychologists*, „AnthropoChildren” (2018), nr 8, s. 2-21.

²⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydanie trzecie poprawione, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 337.

³⁰ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998.

³¹ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973; *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Wyd. UW, Warszawa 2001.

³² T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

³³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 113.

³⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008; J. Szempruch, *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013.

Bertalanffy'ego³⁵ to szerokie narzędzie, które może być wykorzystywane przez wiele różnych nauk, proponuje spojrzenie na świat, w którym poszczególne zjawiska rozpatruje się jako wzajemnie ze sobą powiązane. Teoria ta pierwotnie była teorią biologiczną, następnie została rozwinięta i poszerzona przez matematyków, informatyków, socjologów, psychologów, filozofów, cybernetyków, ekonomistów i inżynierów. Ostatnio staje się też punktem odniesienia w kognitywistyce.

Próbę zastosowania podejścia systemowego do badań nad strukturą człowieka na gruncie polskiej antropologii filozoficznej podjął przed laty Roman Ingarden³⁶. Dla niego człowiek „jest swoistego rodzaju zespołem połączonych systemów – ciała, psychiki i ducha – posiadającym ja osobowe – systemem częściowo izolowanym”³⁷.

Także Florian Znaniecki podstawowe układy społeczne traktował jako systemy, wyodrębnione i wewnętrznie spójne układy elementów składowych mających wewnętrzną strukturę i całościowe funkcje. W perspektywie systemowej szkoła to system otwarty, dynamiczny, układ odosobniony³⁸. Odosobnienie społeczne – jak pisał Znaniecki – „polega na braku porozumienia i oddziaływania wzajemnego w pewnym zakresie i przeciwstawiania się intencjonalnej wspólności doświadczeń i czynności”³⁹.

W kontekście przywołanych koncepcji i ujęć należy stwierdzić, że brak porozumienia i wzajemnego oddziaływania, wspólnotowości doświadczeń i czynności między układami nie sprzyja wychowaniu, bo „wychowawca kształtuje nie izolowaną osobowość, lecz swoiste układy społeczne”⁴⁰.

W przestrzeni społecznej szkoły, tj. instytucji oświatowo-wychowawczej, zajmującej się kształceniem i wychowaniem, dziecko, rodzic i nauczyciel wchodzi ze sobą w interakcje. Szkoła to specyficzny system społeczny. Całościowe podejście do szkoły pozwala wyodrębnić w niej grupy/układy, które mają strukturę wewnętrzną i całościowe funkcje. W ujęciu Tadeusza Gołaszewskiego: „Szkolny system społeczny to układ ról szkolnych – uczniów i nauczycieli; jest on ugruntowany w ludzkich postawach, przekonaniach, zwyczajach, motywacjach i oczekiwaniach, zaś realizacja zadań systemowych odbywa się przy pomocy zespołu ludzi, których postępowanie jest regulowane zarówno przepisami, jak też zwyczajami”⁴¹. System

społeczny szkoły w ujęciu rozszerzonym obejmuje: zbiorowość uczniowską, grono nauczycielskie, administrację, rodziców, społeczność lokalną. System społeczny szkoły w ujęciu węższym stanowi: pięć (pod)systemów wewnątrzszkolnych: dydaktyczny, wychowawczy, społeczny, organizacyjny, ekonomiczny. Za podstawowe dla funkcjonowania szkoły Gołaszewski uważa trzy podsystemy: dydaktyczny, wychowawczy i społeczny. Są one współzależne, pozostają we wzajemnej zależności, są ze sobą sprzężone.

Szkoła może być też traktowana jako podsystem szerszego systemu społecznego tj. środowiska lokalnego, regionu, państwa.

Przyjmując powyższe założenia teoretyczne stawiam tezę, iż człowiek jest systemem częściowo izolowanym, współczesna szkoła zachowała charakter układu częściowo odosobnionego, odrębność tę wzmacnia i podtrzymuje, układem odosobnionym jest także rodzina. Wobec takiego stanu rzeczy rozstrzygnięcia wymaga kwestia: *Dziecko – rodzic – nauczyciel – układy (nie)odosobnione społecznie, układy współzależne, sprzężone*.

Podjęcie próby jej rozstrzygnięcia rozpocznę od odwołania się do obecnego w pedagogice modelu człowieka, następnie zwrócę uwagę na tutoring rodzicielski i tutoring rodzinny jako narzędzia współpracy nauczyciela z rodzicami, przywołam także fragmentaryczne wyniki badań prowadzonych w tym zakresie.

Każda dyscyplina zakłada model człowieka, w pedagogice jest to człowiek pełnomocny. W ujęciu Zbigniewa Kwiecińskiego to człowiek o ukształtowanych kompetencjach do formowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądry, współczulny i zdolny do solidarnego współdziałania, umiejący krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich migotliwych ofert kulturowych wedle uniwersalnych wartości i zasad⁴².

Bardzo ważnym determinantem kształtowania człowieka pełnomocnego jest współpraca instytucji oświatowych ze środowiskiem domowym. Przedszkole, szkoła pozostają w wyraźnej relacji z innymi układami biorącymi udział w tworzeniu warunków do podnoszenia poziomu satysfakcji życiowej dzieci i młodzieży. Dostarczają impulsów skłaniających człowieka do podejmowania aktywności oraz wcielania się w role społeczne. Zdobywane w nich doświadczenia, wiedza są elementem kapitału kulturowego na całe życie.

Obraz wizji i idei wyznaczających kierunki rozwoju szkoły wciąż się zmienia i będzie ulegał zmianom. Szkoła realizując swoje zadania nie może pozostać osamotniona w swej działalności. Jej sukcesy wychowawcze związane są i zależą w dużym stopniu od znajomości oddziaływania na młode pokolenie i innych elementów środowiska wychowawczego np. rodziny oraz od zdolności i umiejętności pozyskania tych grup, układów jako współpartnerów w procesie wychowania.

³⁵ L. Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój zastosowania*, PWN, Warszawa 1984.

³⁶ Jak pisze E. Wołoszyn niezależnie od krytycznych uwag Ingardena pod adresem teorii Bertalanffy'ego jest to poważna próba zastosowania podejścia systemowego na gruncie polskiej antropologii filozoficznej. Zob.: Wołoszyn, 1997, nr 1(17).

³⁷ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1987, s. 124.

³⁸ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. T. I. *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973, s. 176-199.

³⁹ Ibidem, s. 40.

⁴⁰ J. Szczepański, *Wprowadzenie*, [w:] *Socjologia wychowania*. T. I. *Wychowujące społeczeństwo*, red. F. Znaniecki, PWN, Warszawa 1973, s. XI.

⁴¹ T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, PWN, Warszawa 1997, s. 16.

⁴² Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000, s. 84-85.

Jestem głęboko przekonana o tym, że istota wychowania leży we wzajemnych stosunkach/relacjach zachodzących między różnymi układami (dzieckiem, rodzicem, nauczycielem), przepływach wartości, emocji, informacji, energii, tylko wtedy ujawnia się właściwy mechanizm procesu wychowania.

Przedszkole i szkoła to środowiska, które tworzą warunki do współpracy, współdziałania⁴³.

Współpraca, współdziałanie tych środowisk są bardzo istotne w rozwoju pełnomocnego człowieka. Spójne oddziaływanie rodziców i nauczycieli wspiera naturalny i harmonijny rozwój dziecka. Wpływa na wszystkie obszary rozwoju: fizyczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy, duchowy. Dając dziecku szansę na wielostronny rozwój i doskonalenie się w aspektach, które są dla niego ważne i będą potrzebne w dalszym, samodzielnym życiu.

Mieczysław Łobocki podkreśla, że współpracująca ze sobą rodzina i szkoła szeroko oddziałują wychowawczo na dziecko. Efektywne współdziałanie w jego przekonaniu musi opierać się na kilku ważnych zasadach takich, jak: „zasada pozytywnej motywacji, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji, jedności oddziaływań oraz aktywnej i systematycznej współpracy”⁴⁴. W pedagogicznej relacji z rodzicami istotne są kompetencje interpersonalne nauczyciela. Pozytywna współpraca jest możliwa tylko wówczas, gdy jej uczestnicy są traktowani podmiotowo – „rodzic to szanowany partner, a nauczyciel ekspert, doradca, zaufany przewodnik w trudnościach”⁴⁵. Współpraca nauczycieli i rodziców będzie przebiegała pomyślnie wówczas, gdy zostaną wyznaczone wspólne cele i interesy oraz zostanie przedstawiony jasny podział zadań. Nauczyciel musi mieć wystarczającą ilość wiedzy o uczniu, a zatem informacje przekazywane przez rodzica są dopełnieniem wiedzy nauczyciela. W ten sposób uzyskuje się całościowy obraz ucznia w wielu perspektywach.

Podstawowe formy stosowane we współpracy z rodzicami szeroko opisane są w literaturze. Należą do nich: „zajęcia otwarte dla rodziców, tzw. dni otwarte, spotkania indywidualne, grupowe, zebrania ogólne, kontakty bezpośrednie, telefoniczne, rozmowy indywidualne, zajęcia prowadzone przez rodziców (wykonujących ciekawe zawody lub posiadających atrakcyjne zainteresowania), spotkania warsztatowe dla rodziców i dzieci, udział w organizowanych uroczystościach przedszkolnych i szkolnych, np. Dzień Babci i Dziadka, festyny itp., wykłady

i pogadanki dla rodziców – edukacja pedagogiczna, informacje na stronie internetowej przedszkola i szkoły, gazetki informacyjne dla rodziców, spotkania rady rodziców, konsultacje wychowawcze lub przedmiotowe, spotkania z pedagogiem szkolnym itp.”⁴⁶.

Wiele poradników skierowanych do nauczycieli podaje wskazówki odnośnie komunikacji z rodzicami, zawiera propozycje form współpracy, jak również gotowe scenariusze spotkań z rodzicami⁴⁷. Również rodzice mogą skorzystać z publikacji poświęconych przepisom prawnym czy wskazówkom jak komunikować się ze szkołą i nauczycielami⁴⁸. Nie brakuje pozycji wydawniczych skierowanych do dyrektorów szkół. Ich treści dotyczą organizacji współpracy z rodzicami na terenie szkoły⁴⁹.

Poszukując nowych adekwatnych i efektywnych form współpracy chciałabym zwrócić uwagę na tutoring jako narzędzie współpracy nauczycieli, rodziców i dzieci. Skoncentruję się tu na tutoringu rodzicielskim (inaczej tutoringu domowym) oraz tutoringu rodzinnym.

Tutoring jest przedstawiany jako innowacyjna metoda edukacyjna ujęta w kontekście edukacji spersonalizowanej polegająca na myśleniu o człowieku całościowo, nie tylko pod kątem jego zawodowych czy edukacyjnych osiągnięć⁵⁰.

⁴⁶ Za J. Sienkiewicz, *Wychowawca doradcą rodziców*, „Życie Szkoły” (2002), nr 2. s. 73-79.

⁴⁷ J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Dobra Literatura, Słupsk 2015; M. Frąckowiak, *Gdy rodzic staje się roszczeniowy. Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. eMPi2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2011; G. Gajewska, J. Gajewska, *Współpraca z rodzicami. Wskazówki, programy, scenariusze spotkań*, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2012; T. Garstka, *Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do prowadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców*, Wyd. Raabe, Warszawa 2012; A. Jankowska, *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, WP ZNP, Kielce 2012.

⁴⁸ K. Łukawska, *Szczęśliwi rodzice – szczęśliwie dzieci*, GWP, Gdańsk 2015; *Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla rodziców*, red. A. Gocłowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015; G. Daffi, *Zadania domowe. Podręcznik przetrwania dla rodziców*, Wyd. eSPe, Kraków 2011; K. Leśniewska, E. Puchała, *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011; E. Maksymowska, M. Werwicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009; J. Wróbel, *Jak przetrwać w szkole i nie zwariować. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i uczniów*, Wyd. Czerwone i Czarne, Warszawa 2010; E. McEwan, *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są zli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.

⁴⁹ K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015; E. Maksymowska, M. Werwicka, *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009; A. Konieczna, *Komunikacja pisemna i dokumentacja w kontaktach szkoła – rodzina i jej normatywno-dyrektoryjne aspekty*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.

⁵⁰ *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.

⁴³ Współpraca i współdziałanie to terminy używane zamiennie w celu określenia wspólnych działań rodziców i nauczycieli dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej społeczności szkolnej w procesie nauczania i wychowania. Współpraca to pojęcie o węższym zakresie znaczeniowym niż współdziałanie (...) odsłania raczej to, co być powinno, niż to, co znajduje wyraz w codziennych realiach życia klasy czy szkoły (Łobocki, 2007, s. 176).

⁴⁴ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2002, s. 77-78.

⁴⁵ I. Jazukiewicz, *Kompetencje interpersonalne nauczyciela w pedagogicznej relacji z rodzicami*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 165-167.

Piotr Czekierda zaznacza, że jest to „metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz – uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału”⁵¹.

Pierwszym i najważniejszym wychowawcą w życiu każdego człowieka jest rodzic. W tutoringu rodzicielskim, inaczej tutoringu domowym, rodzic odgrywa główną rolę tutora, wspierając, rozwijając i wskazując drogę swojemu dziecku. Taki tutoring zdaniem Huberta Sajda „pozwała zachować najwyższą aktywność młodego człowieka w procesie rozwoju, odwołuje się do jego zainteresowań i mocnych stron, nadaje celowość jego działaniom, a rodzicowi pozwala na pracę z charakterem, postawami i zachowaniem swojego dziecka, przy jednoczesnym zachowaniu autentyczności, powagi, godności i szacunku w nowych zaistniałych okolicznościach”⁵². Bardzo ważnym elementem w tutoringu rodzicielskim jest wzajemny szacunek i wolność słowa, w których dziecko zachowuje swoją indywidualność. W trakcie rozmów rodzic choć jest drogowskazem i wsparciem nie powinien narzucać dziecku gotowych rozwiązań, gdyż powoduje to u niego obniżenie własnej wartości, wiary we własne siły, skuteczności w działaniu i pewności siebie.

Sajda twierdzi, że w „procesie rozwoju tutoring rodzicielski dotyka różnych obszarów i daje takie narzędzia jak: zrozumienie naturalnych warunków rozwoju; umiejętność budowania porozumienia ze swoim dzieckiem bez stosowania przemocy; umiejętność motywowania dziecka do działania; umiejętność wychowywania bez poczucia porażek; umiejętność pracy z dzieckiem skoncentrowanej na rozwiązaniu, a nie na problemie; umiejętność kształtowania postaw w oparciu o naturalne obszary funkcjonowania człowieka; umiejętność odkrywania i wyznaczania naturalnej drogi życiowej – kariery zawodowej”⁵³.

Podkreślić należy, iż tutoring rodzicielski opiera się na świadomym rodzicielstwie, chęci współpracy ze swoim dzieckiem, relacji wzajemnego szacunku, miłości, przyjaźni i zaufania. To konkretne celowe działania, dzięki którym młody człowiek może zacząć szukać samego siebie, swoich pasji, zainteresowań, swojego powołania oraz drogi do realizacji własnych celów i pragnień.

Szczególną odmianą tutoringu jest tutoring rodzinny, który polega na odpowiednim wykorzystaniu fundamentu rodziny do współpracy tutora z rodzicami dziecka. Taki tutoring dotyczy głównie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdzie dziecko, uczeń nie ma jeszcze wyrobionej świadomości o rzeczach ważnych, dlatego też rodzice są niezbędni w procesie wyznaczenia celów rozwoju i stymulowania jego poczyną i zachowań⁵⁴. Placówka edukacyjno-wychowawcza

w tym kontekście ma służyć rodzinie i wspierać rodziców w integralnym rozwoju dziecka, budowaniu jego charakteru oraz umacnianiu wiary. Rodzice i nauczyciele nawzajem budują swój autorytet, aby dzieci miały spójny światopogląd i obraz rzeczywistości.

Pojęcie tutoringu rodzinnego definiowane przez promotora edukacji spersonalizowanej oraz przewodniczącego Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Zróżnicowanej Josepa Mariá Barnils jest następujące: „tutoring rodzinny jest osobistym kontaktem z rodzicami i z uczniami, ma na celu pomóc w rozwijaniu wszystkich zdolności ucznia: nie tylko tych związanych z jego intelektem, ale również z kształtowaniem go jako osoby. Chodzi o budowanie w nim systemu wartości i umożliwianie mu poznawania samego siebie, dzięki czemu uczeń dowiaduje się, w czym powinien być lepszy, w czym może być lepszy oraz jakie są jego zdolności i ograniczenia”⁵⁵.

Podsumowując, tutoring rodzinny to system indywidualnej opieki tutora nad rodziną. Tutor wspiera rodziców w wychowaniu i rozwijaniu ich dziecka na wszystkich płaszczyznach. Rozwój ten jest możliwy dzięki współpracy opartej na zaufaniu, życzliwości i prawdzie. W czasie spotkań tutor i rodzice wymieniają się wzajemnie informacjami na temat zachowania dziecka w rodzinie i w placówce przedszkolnej czy szkolnej, przez co mogą trafnie wyznaczyć jeden lub kilka celów, które będą realizować równolegle. Dzięki temu rozwój dziecka może być odpowiednio stymulowany, wzmocniony i ukierunkowany przez oba środowiska jednocześnie, zgodnie z ich wartościami i przekonaniami.

Tutoring rodzinny w ostatnich latach stał się istotnym elementem programów wychowawczo-edukacyjnych stowarzyszeń i prowadzonych przez nie placówek edukacyjnych. Tak rozumiany model edukacji realizują np. placówki podlegające Stowarzyszeniu Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”. Szkoły Stowarzyszenia „Sternik” opierają się na kilku fundamentach: „wiodąca odpowiedzialność rodziców za wychowanie dzieci, zgodnie z zasadą rodzice – nauczyciele – dzieci; wychowanie całościowe (personalizacja edukacji), w którym kluczową rolę odgrywa tutor/doradca rodziny i ucznia; otwartość na różnorodność – wartością szkoły jest obecność w niej rodzin, które różnią się od siebie (np. wiekiem, statusem społecznym, liczbą dzieci, dochodami, wyznaniem), zaś podzielać tę samą wizję wychowawczą (podobnie jak w dodawaniu ułamków, każda liczba może mieć inny licznik, ale wszystkie muszą mieć wspólny mianownik)”⁵⁶.

Tutoring rodzinny w oparciu o modele szkół prowadzonych przez Stowarzyszenie „Sternik” definiowany jest następująco: „to forma współpracy opiekuna (tutora)

⁵¹ Ibidem, s. 26.

⁵² H. Sajda, *Tutor 24/7*, 2021, *Tutoring w domu*, <http://tutoring24.pl/index.php/2-uncategorised/34-tutoring-w-domu> [dostęp: 21.02.2021].

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ H. Sajda, *Tutor 24/7*, 2021, *Tutoring w domu*. <http://tutoring24.pl/index.php/2-uncategorised/34-tutoring-w-domu> [dostęp: 21.02.2021].

⁵⁵ Wywiad przeprowadzony 30.05.2011 r. przez Piotra Czekierdę z Josepem Mariá Barnilsem, przewodniczącym EASSE (Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Zróżnicowanej, do którego należy ponad 2000 szkół w 16 krajach Europy, także w Polsce), członkiem OIDEL, doradcą i współtwórcą wielu placówek oświatowych na terenie Europy, Ameryki i Azji.

⁵⁶ Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej Stowarzyszenia Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”. <https://www.sternik.edu.pl/>

z rodziną, mająca na celu pomoc w wychowaniu dziecka. Opiekun, korzystając z zasobów własnych, rodziny oraz środowiska szkolnego, prowadzi cykl spotkań z rodzicami, obserwację i rozmowy z uczniem oraz wywiad z wychowawcą i nauczycielami, aby ustalić osobisty plan edukacyjny tzw. OPE, prowadzący do harmonijnego rozwoju wszystkich aspektów człowieczeństwa u podopiecznego: ciała i duszy, rozumu i woli oraz emocji; aby był wolny i szczęśliwy⁵⁷.

Tutoring rodzinny to przede wszystkim merytoryczne wsparcie, indywidualne spotkania rodziców z tutorem, podczas których zostaje opracowana dalsza ścieżka rozwojowa ich dziecka. Celem pracy z tutorem jest integralny i całościowy rozwój młodego człowieka, wychowanie rozumu, woli, uczuć zgodnie z personalną wizją osoby opartej na uniwersalnych wartościach. Celem spotkań jest również określenie mocnych stron dziecka i zastosowanie środków, aby móc je rozwijać, stawiać wyzwania i prowadzić. Kolejnym celem jest praca nad trudnościami, zmierzenie się ze swoimi słabszymi stronami, w takich sytuacjach tutor ma za zadanie udzielenie wsparcia, naprowadzenie na dane rozwiązanie trudności, zadbanie o emocje dziecka, jego psychikę oraz pewność siebie. Ponadto szczególna uwaga jest przywiązywana do wspierania autorytetu rodziców u dzieci oraz udzielenie im wsparcia w procesie wychowania. Tutor odbywa osobiste spotkania z uczniem przynajmniej raz w miesiącu, natomiast z rodzicami przynajmniej trzy razy w roku. Spotkania tutoringowe odbywają się w przyjaznej, miłej atmosferze, pełnego zaufania i oddania.

Inny przykład stanowi Bielskie Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Światło”, które od 2010 r. prowadzi Przedszkole Ziarenko, a od 2015 r. także Szkołę Podstawową Skała. Placówki pracują w oparciu o założenia szkół spersonalizowanych w Europie tj. tożsamość chrześcijańska, tutoring, nauka odpowiedzialności, radość i przyjaźń.

Na stronie internetowej stowarzyszenia znajdujemy zapis: „Tutoring – stały kontakt rodziców z opiekunem dziecka; główne narzędzie współpracy z rodzicami dziecka; dwa główne cele: wsparcie dla rodziców, jako pierwszych i najważniejszych wychowawców; indywidualna forma pomocy dla dzieci; pomoc rodzicom w procesie wychowania, m.in. poprzez konsultacje z wychowawcami, wykłady naszej kadry, polecaną literaturę i materiały edukacyjne oraz różnego rodzaju wykłady z zakresu psychologii rodziny, komunikacji interpersonalnej bądź pedagogiki”⁵⁸.

Z analizy treści internetowych stron różnych instytucji, analizy prasy, oraz analizy treści wywiadów przeprowadzonych z rodzicami placówek wykorzystujących na co dzień tutoring – czyli badań prowadzonych w latach 2019–2022 – wynika, że

współpraca między przedszkolem, szkołą i rodziną z wykorzystaniem tutoringu przynosi wiele pozytywnych efektów⁵⁹.

Analiza danych jakościowych pochodzących z wywiadów przeprowadzonych z rodzicami pozwoliła na wyodrębnienie następujących efektów tutoringu: poczucie bezpieczeństwa u dziecka oraz budowanie prawidłowej jego samooceny; praca nad trudnościami, zmierzenie się ze słabszymi stronami, wsparcie; integralny, całościowy rozwój dziecka; spójność oddziaływań szkoły i rodziny; tutoring jako pozytywna alternatywa dla zwykłych zebrań nauczyciela z rodzicami. Badani wskazali także, iż tutoring motywuje ich do pracy nad sobą samym i zachęca do dialogu małżeńskiego. Głównym obszarem rozwoju, nad którym rodzice skupiali się w swoich wypowiedziach to obszar wychowawczy, obejmujący kształtowanie nawyków odpowiedzialności, obowiązkowości, rozwijanie cnót oraz osobowości młodego człowieka. Rodzice wskazali również na to, że wiele udało im się wypracować zwłaszcza w obszarze społecznym rozwoju dziecka tj. pewność siebie, odwaga, szacunek do innych i chęć pomocy, wiele mocnych stron dziecka udało się rozwijać dzięki wymianie informacji na temat dziecka, jego talentów i zainteresowań, rozwijanych dalej na zajęciach dodatkowych.

W ostatnich latach poczucie zmian w edukacji jest bardzo widoczne. Tutoring wpisuje się w zmiany w zakresie efektywnej i twórczej współpracy, która może mieć olbrzymi wpływ na rozwój przyszłych pokoleń.

ZAKOŃCZENIE

Niniejsze rozważania prowadziłam w przekonaniu, że choć dziecko, rodzic, nauczyciel to układy odosobnione częściowo to jednak są współzależne. Pozostają we wzajemnej zależności, są sprzężone. Warto rozwijać między nimi współpracę, bo przecież wszystkie są niezbędne w procesie wychowania dziecka, a zadania rodziców i nauczycieli, choć różne, uzupełniają się wzajemnie.

Szkoła stanowi środowisko, w którym pomiędzy swoistymi układami tj. nauczycielami, uczniami, personelem niepedagogicznym oraz rodzicami istnieje przepływ informacji, wartości, emocji, środowisko, które tworzy warunki do współpracy międzyludzkiej, międzyśrodowiskowej, międzypokoleniowej. Jest jednym z elementów środowiska wychowawczego, na które według Floriana Znanieckiego składa się kilka układów: wczesne środowisko wychowawcze

⁵⁷ Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej Stowarzyszenia Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”. <https://www.sternik.edu.pl/>

⁵⁸ Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronach internetowych: <https://ziarenko.edu.pl/>; <https://szkolaskala.edu.pl/>

⁵⁹ Podstawą metodologiczną badań, których wyniki zostały wykorzystane w niniejszym artykule, stała się metoda netnograficzna, dobrze znana w metodologii różnych nauk (zob: R.V. Kozinetz, *Netnografia. Badania etnograficzne online*, PWN, Warszawa 2012). Dzięki tej metodzie zebrałam materiały dostępne online dotyczące badanych zagadnień. Do dyspozycji miałam wiele szczegółowych, dobrze opracowanych, materiałów zastanych. Przeprowadziłam także 16 wywiadów wśród rodziców placówek wykorzystujących na co dzień tutoring.

(rodzina, otoczenie sąsiedzkie, grupy rówieśników); instytucje wychowawcze; instytucje wychowania pośredniego; inne wpływy⁶⁰.

Poprzez swoje zaangażowanie szkoła może stać się ośrodkiem danej społeczności, który unaocznia dzieciom, młodzieży i rodzicom powiązaną wzajemnie strukturę ludzkiej solidarności. Działania szkoły na rzecz rzeczywistej współpracy stanowią istotny wkład w przełamanie stanu odosobnienia i alienacji, tak charakterystycznych dla naszych czasów.

Rzecz jasna, realizacja powyższej koncepcji/powyższego założenia wymaga zmian w zakresie ról zawodowych i przygotowania zawodowego nauczycieli, jak i postaw rodziców. Chodzi tu o przełamanie stanu wyobcowania szkoły ze społeczności – wyobcowania, które tkwi w podejściu rodziców i nauczycieli – oraz zniesienia jej odseparowania od innych służb społecznych, które nie czują się odpowiedzialne za proces wychowywania dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Bertalanffy L., *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój zastosowania*, PWN, Warszawa 1984.
- Całociowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią, red. T. Lewowicki, W.O. Ogniewjuk, S.O. Sysojewa, WSP ZNP, Warszawa 2011.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki pedagogiczne XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.
- Czekierda P., *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie*, <https://cw.edu.pl/strefa/wywiad-o-tutoringu-josephem-barnilsem/> [dostęp: 10.09.2021].
- Daffi G., *Zadania domowe. Podręcznik przetrwania dla rodziców*, Wyd. eSPe, Kraków 2011.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całociowe do pedagogiki: wybór*, Wyd. UR, Rzeszów 2008.
- Frąckowiak M., *Gdy rodzic staje się roszczeniowy. Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. eMPI2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 2011.
- Gajewska G., Gajewska J., *Współpraca z rodzicami. Wskazówki, programy, scenariusze spotkań*, PEKW „Gaja”, Zielona Góra 2012.
- Garstka T., *Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do prowadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców*, Wyd. Raabe, Warszawa 2012.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.
- Gołaszewski T., *Szkoła jako system społeczny*, PWN, Warszawa 1997.
- Gottlieb A., *The New Childhood Studies: Reflections on Some Recent Collaborations between Anthropologists and Psychologists*, „AnthropoChildren” 2018, nr 8, s. 2–21, DOI: 10.25518/2034-8517.3162.
- Hernik K., Malinowska K., *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznościami lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- <https://www.sternik.edu.pl/> [dostęp: 30.11.2023].
- <https://ziarenko.edu.pl/> [dostęp: 30.11.2023].
- <https://szkolaskala.edu.pl/> [dostęp: 30.11.2023].
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1987.
- Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, WP ZNP, Kielce 2012.
- Jarosław E., *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” 2017, nr 2 (64), s. 57–81.
- Jazukiewicz I., *Kompetencje interpersonalne nauczyciela w pedagogicznej relacji z rodzicami*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła: dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 165–167.
- Kawula S., *Przesłanki systemowego podejścia w badaniach nad wychowaniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, 1982.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998.
- Konieczna A., *Komunikacja pisemna i dokumentacja w kontaktach szkoła – rodzina i jej normatywno-dyrektywne aspekty*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Kozinetz R.V., *Netnografia. Badania etnograficzne online*, PWN, Warszawa 2012.
- Kupisiewicz C., *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych*, PWN, Warszawa-Kraków 1988.
- Kupisiewicz C., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa 2008.
- Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wyd. Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kuźma J., *Nauki o szkole: studium monograficzne, zarys koncepcji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.

⁶⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973.

- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce oświatowej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., *Wstęp* [w:] *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*, red. T. Lewowicki, W.O. Ogniewniuk, S.O. Sysojewa, WSP ZNP, Warszawa 2011, s. 11–49.
- Leśniewska K., Puchała E., *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2002.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2007.
- Łukawska K., *Szczęśliwi rodzice – szczęśliwie dzieci*, GWP, Gdańsk 2015.
- Łukasik J., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel, wychowawca, pedagog. Szkolne wyzwania*, Wyd. „Jedność”, Kielce 2013.
- Maksymowska E., Werwicka M., *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*, Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- McEwan E., *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2020.
- Rodzina i szkoła. Między współpracą a współzawodnictwem*, red. B. Lulek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigonia, Krosno 2012.
- Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Wyd. UW, Warszawa 2001.
- Sajda H., *Tutor 24/7*, 2021, *Tutoring w domu*, <http://tutoring24.pl/index.php/2-uncategorised/34-tutoring-w-domu> [dostęp: 21.02.2021].
- Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Sienkiewicz J., *Wychowawca doradcą rodziców*, „Życie Szkoły” 2002, nr 2, s. 73–79.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 3, *Logos edukacji*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2009.
- Schulz R., *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2018.
- Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa 1990.
- Szczepański J., *Wprowadzenie*, [w:] *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, red. F. Znaniecki, PWN, Warszawa 1973, s. XI.
- Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, WaiP Sp. z o.o., Warszawa 2009, s. 79–122.
- Szczepska-Pustkowska M., *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny” (2012), nr 1, s. 35–49, DOI: 10.34767/PP.2012.01.03.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Wyd. UŚ, Katowice 2007.
- Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2019.
- Szczurek-Boruta A., *Młodzież i szkoła – rzecz o układach częściowo odosobnionych*, „Pedagogika Społeczna” (2019), nr 3 (73), s. 359–388. DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.25>.
- Szempruch J., *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013.
- Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla rodziców*, red. A. Gocłowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna: znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Podręcznik akademicki*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Badania nad małym dzieckiem i dzieciństwem*, „Pedagogical Contexts” (2020) No. 2(15), s. 9–24, DOI: 10.19265/kp.2020.2.15.266.
- Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t.1., IBE, Warszawa 2007.
- Wołoszyn W., *Koncepcja systemu otwartego Ludwiga von Bertalanffy’ego*, „Filozofia Nauki” (1997), nr 1 (17).

- Wroński M., *Szkola współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły. Materiały szkoleniowe dla dyrektorów i nauczycieli*, Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 2014.
- Wróbel J., *Jak przetrwać w szkole i nie zwariować. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i uczniów*, Wyd. Czerwone i Czarne, Warszawa 2010.
- Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I. *Wychowujące społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1973.

SPOTKANIE RODZICÓW I NAUCZYCIELI W KONTEKŚCIE RÓŻNICY KULTUROWEJ

Abstract: The text is devoted to the analysis of the specifics of communication between teachers and parents, when the factor of cultural difference is important in the conversation. Cultural difference introduces the problem of predicting the meaning of communicative behavior, and despite the best intentions of one side as well as the other, agreement is impossible. The text focuses on explaining how to safely confront cultural differences, and what competencies are needed to effectively conduct a conversation with a parent with a cultural difference

Keywords: communication, cultural difference, dialogue, mediator

WSTĘP

Tytułowe spotkanie rodziców i nauczycieli w kontekście różnicy kulturowej, wywołuje potrzebę określenia zarówno relacji rodzic – nauczyciel jak i jej specyfiki w kontekście owej różnicy. Relacja to sytuacja komunikacyjna, kiedy rozmówcy są w stanie przewidzieć sens swoich zachowań komunikacyjnych, a różnica kulturowa odwołuje nas do zupełnie odmiennych systemów wartościowania, wyobrażenia własnych (rozmówców) powinności i obowiązków w relacji. Różnicę kulturową przewidujemy, co w konsekwencji powoduje, że stajemy się uważni na możliwe nieporozumienia. Spotkanie rodziców i nauczycieli w kontekście różnicy

¹ Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-8292-2046

kulturowej w sposób oczywisty nawiązuje do konkretnej sytuacji spotkania polskiego nauczyciela i rodzica dziecka emigranckiego, uchodźczego. Różnica kulturowa w takim układzie wydaje nam się oczywista. Przewidujemy, że jest. Rozmowa rodzica Polaka i nauczycielki polskiej, w sposób oczywisty, zwykle nie zakłada, że różnica kulturowa jest obecna podczas rozmowy. Tymczasem dynamika życia społecznego i dynamika globalnie rozumianych przemian w kulturze, powoduje, że konstatacja o obecności różnicy kulturowej jest osadzona na jej instrumentalizacji i uogólnieniu. Czy to jest poprawne? Czym jest różnica kulturowa w relacji komunikacyjnej? W relacji nauczyciel – rodzic, to nauczyciel jest odpowiedzialny za prowadzenie rozmowy (z różnicą kulturową). Potrzebuje więc specyficznej kompetencji pozwalającej mu na unikanie błędu uogólnienia sytuacji i instrumentalizacji naszego rozmówcy, czyli tworzenia uogólnionego obrazu Innego. Potrzebujemy kompetencji pozwalających na uniknięcie pokusy narzucenia własnych przesądów i błędnych wyobrażeń związanych z ujarzmianiem cech, które wydają nam się nieprzystawalne do obrazu Innego. Związek Innego (rodzica) z Ja (nauczycielem) może być, rzecz jasna, rozpatrywany na wielu poziomach dyskursu różnicy. Może być zatem relacją zachodzącą na poziomie wizualnego rozpoznania cech z rejestru biologicznego, takich jak rasa lub płeć; młodość, starość. Może przybierać też postać relacji bazujących na różnicy kulturowej, nawiązując np. do odmienności obyczaju i stylu życia. Może wreszcie stać się związkiem zachodzącym na poziomie świadomości, w którym Inny staje się częścią naszego własnego wewnętrznego świata i doświadczenia. To trzy perspektywy interpretacji różnicy kulturowej, a każda perspektywa jest funkcją naszych przesądów. I wreszcie, dyskutując o relacji rodzica i nauczyciela w perspektywie różnicy kulturowej warto odnieść się do tego, co się dzieje pomiędzy nimi w sytuacji komunikowania się. Wyzwała to pytanie o strategię rozmowy.

RÓŻNICA KULTUROWA W ROZMOWIE

Kontekst kulturowy rozmowy nauczyciela i rodzica, odwołuje nas w sposób naturalny, intuicyjny do uświadomienia sobie znaczenia kultury. Kultura jest zasobem symboli komunikacyjnych dla rozmówców. W procesie socjalizacji jesteśmy eksponowani na relacje rzeczy do jej sensu; zachowania, które mają treść i wyrażają intencję, czy też używania języka (mowy) we właściwy tzn. sensowny sposób. Sensowność zachowań społecznych wynika z tradycji grupy. Proces historyczny kształtuje kanon elementów zinternalizowanych przez ludzi jako znaczące w kulturze artefakty – symbole posiadające moc transferu wartości i zakres obowiązku jednostki wobec grupy². Za myślą klasyka polskiej socjo-

² D. Misiejuk, *Kategoria tradycji a doświadczenie kulturowe jednostki*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red: A. Boroń, A. Mańkowska, C. Czech-Włodarczyk, P. Peret-Drażewska, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2018.

logii – Jana Szczepańskiego można by powiedzieć, że kultura to przejaw życia społecznego i wynik życia społecznego, spoiwo wspólnoty i podłoże tożsamości³. Kultura w tym układzie rozumiana jest jako system wartościowania właściwy danej grupie społecznej, opiera się o moralność i etyczność, która jest punktem odniesienia dla rozmawiającego. Prowadzi nas do zagadnień związanych z pytaniami: kim jestem w sensie społecznym? Kim jestem dla siebie i innych? Jakie zasady i normy powinny regulować nasze wzajemne stosunki? Pojęcie różnicy kulturowej nazywa więc potencjalną relacyjność rozmawiających. Innymi słowy mówiąc, od naszej percepcji i rozumienia różnicy kulturowej zależy jaki układ relacyjny przyjmujemy w rozmowie.

Różnica kulturowa może być definiowana po prostu poprzez odmienności materialnych artefaktów i odmienną organizację; możemy interpretować ją poprzez różnorodność tradycji. Różnica kulturowa tego typu wydaje się być przez nas oswojona: uznana i bywa że admiirowana na różne sposoby. Stosunkowo dużo o niej wiemy, stosunkowo łatwo też o niej przeczytać, obejrzyć itp. Prawda o tych różnicach opiera się o wiedzę. Tak zinterpretowana różnica kulturowa ujawnia się poprzez ustalone w danych zbiorowościach kulturowych symbole komunikacyjne. Tak więc w sytuacji komunikowania się jakoś się tytułujemy, jakoś zachowujemy, jakoś wyglądamy. Sensowność tego „jakoś” jest obrazem odmiennego wartościowania i odwołuje się do odmiennego standardu społeczno-kulturowego⁴. Prawda różnicy kulturowej jest oparta o wiarę: zaufanie i wyobraźnię. Próżno jej szukać w tekstach czy opowieściach literalnie zapisanych, nie można jej się nauczyć – trzeba sobie wyobrazić i uwierzyć. Warto podkreślić w tym momencie, że różnica kulturowa dzieląca rozmówców nie jest funkcją odmienności kulturowych, ale funkcją wyobraźni i zaufania rozmówców. Związana jest z doświadczeniem kulturowym jednostki – przeżywaniem symboli komunikacyjnych i rozumieniem ich społecznego znaczenia⁵. W procesie komunikowania się z kontekstem różnicy kulturowej należy sobie uświadomić, że akty komunikowania się zapośredniczone są symbolem. Symbol komunikacyjny ustalany jest w ramach określonej zbiorowości kulturowej, występuje w wariantach grup społecznych. Jest wynikiem tradycji grupy czy zbiorowości kulturowej. Czytelność komunikacyjna symbolu wynika z kompetencji komunikacyjnych rozmówców, jak też z zanurzenia kulturowego rozmówców. Wiedza i szerzej rozumiana orientacja w tradycjach różnych społeczeństw, świadomość różnorodnych standardów społeczno-kulturowych powoduje, że obecny w akcie komunikowania się symbol może rozwijać rozmowę – to wtedy,

³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.

⁴ Pojęcie standardu kulturowego odnosi nas do pracy K.J. Brozigo, *Antropologia wartości*. Standard kulturowy w jego rozumieniu to sposób w jaki ludzie danej społeczności lub wręcz społeczeństwa zaspokajają swoje potrzeby w kulturze.

⁵ D. Misiejuk, *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*, Wyd. UwB, Białystok 2021.

kiedy nasza i naszego rozmówcy orientacja jest szeroka i stosują oni wobec siebie postawę relatywizmu kulturowego. Do przewidzenia jest też sytuacja, że relacja między rozmówcami odbywa się poprzez postawę etnocentryczną. Wtedy symbol komunikacyjny odczytywany jest z perspektywy tylko jednego systemu kulturowego; osadzony w jednej tradycji i aplikowany poprzez jeden standard społeczno-kulturowy. Regułą rozmowy w takim wypadku staje się relacja władzy. Moc komunikacyjna, czyli uprawomocnione, oczekiwane interpretacje symbolu są domeną jednego tylko z rozmówców. Oczywiście do przewidzenia jest także sytuacja, że rozmówcy czytają symbole komunikacyjne niezależnie od siebie, nie uzgadniają ich znaczenia, przekonani, że ich sposób czytania jest prawomocny. W takiej sytuacji rozmowa jest zabiegiem fatycznym.

Komunikowanie się w kontekście różnicy kulturowej jako przedmiot rozważań kieruje naszą uwagę na relację Ja i Innego. Duże zasługi dla zrozumienia tej relacji położył Kapuściński. Zwraca on uwagę, że Inny zawsze jest jakoś zakorzeniony historycznie i terytorialnie. To od naszej orientacji zależy jak będziemy traktować go w rozmowie. Jak pisze on: „Ów Inny Kapuścińskiego posiada jednak głębokie historyczne zakorzenienie. Jest jednocześnie obcy, ale też jego sylwetka jest niezmiennie znajoma, choć wyłania się ona w toku dziejów raz po raz na nowo, w coraz to bardziej zmienionej postaci. Jest również Innym konkretnym i geograficznie określonym. Pod tą kategorią zazwyczaj Europejczycy identyfikowali tych, których kulturowe korzenie sytuowały się poza znanym im światem standardów zachodniej cywilizacji”⁶. Analizę „inności” możemy przeprowadzić opierając się na teorii Georga Simmla. W interpretacji tego socjologa obcy to specyficzna kondycja człowieka w relacji z drugim człowiekiem. Czytany jest przez syntezę dwóch perspektyw miejsca. Z jednej strony obcy jest z daleka, ale jest tutaj (czytaj: z nami). „Obcy to osoba, która dziś przychodzi, jutro zaś zostaje – niejako potencjalny wędrowiec, który, aczkolwiek nie wyruszył dalej, nie zrezygnował też ze swojej swobody przychodzenia i odchodzenia. Tkwi on przestrzennie (...) w określonym kręgu. Jednak istotnym wyznacznikiem jego pozycji jest fakt, że nie należy on od początku do tego kręgu, że wnosi jakości nie będące i nie mogące być rdzennymi właściwościami tego kręgu”⁷.

Obcość jest stopniowalna i kontekstualna. Kondycja obcego buduje się na bazie naszego wyobrażenia i woli uwzględnienia różnicy kulturowej. Jako że jego tożsamość jest nieustalona: „obcy ma większą swobodę praktyczną i teoretyczną [...] w swym działaniu pozostaje nieskrępowany [sic!] przyzwyczajeniami, nabożnym szacunkiem ani tradycją”⁸, to od naszej postawy w stosunku

do inności zależy jak będziemy postrzegać naszego rozmówcę. W jaki sposób w naszej rozmowie uwzględnimy różnicę kulturową.

Drozdowicz, powołując się na rozważania Julii Kristevej zwraca uwagę, że Innego w rozmowie „wykorzeniamy”. Dzieje się tak, ponieważ „obcy jest zawsze gdzie indziej, cudzoziemiec przynależy nigdzie”⁹. Takie podejście do rozmówcy z różnicą kulturową ma swoje konsekwencje dla rozmowy. Inny tak traktowany odpowiada zwykle na dwa sposoby: bądź to rezygnacją lub też optymizmem. Rezygnacja to postawa w rozmowie, która reprezentuje przeświadczenie o niemożliwości porozumienia się, a tożsamość Innego się usztywnia w poszukiwaniu źródeł zakorzeniających tożsamość. W tej postawie Inny eksponuje nadmiernie, rzec by można, różnice kulturowe i nadaje im status nieprzekraczalnych lub status źródła potrzeb społecznych. Druga strategia – optymizm – polega na tym, że Inny akceptuje swoją rolę obcego i usilnie poszukuje zaspokojenia potrzeb w systemie symbolicznym rozmówcy. Tożsamość Innego w takim układzie jest nieustalona, płynna i podatna na zranienia. Stąd wypływa odpowiedzialność nauczyciela za rozmowę w kontekście różnicy kulturowej.

Matryca swój/obcy, której używamy ma charakter dychotomiczny. Pozwala to nam na tworzenie całościowego modelu świata oraz konstruowanie obrazu rzeczywistości społecznej, stąd też każde powiązanie między ludźmi (akt komunikacyjny) wynika z tej dychotomii. Dzieje się to przez przewidywanie tak bliskości jak i dystansu między rozmówcami. Co istotniejsze, w rozumieniu Simmla, kategoria obcości, stanowiąc znamienne formę wzajemnego oddziaływania, jest pojęciem nacechowanym totalnie. Odpowiada za postać relacji. Obcy jest pojmowany przez kategorie tego, który obcego pojmuje, co staje się źródłem jego wyobcowania i alienacji i co najważniejsze – uprzedmiotowienia. Do przewidzenia jest sytuacja komunikacyjna, kiedy nasz obraz rozmówcy utożsamiony jest z naszym pojmowaniem odmienności kulturowej – wtedy relacja pozbawiona jest cech spotkania z drugim człowiekiem. Jest przykładem, można by rzec, relacji człowieka (za którego się uważamy) z elementem kultury (który sobie wyobrażamy). Punktem zasadniczym jest zaś moment, w którym relacja ta traci atrybut wyjątkowości. Wyrażamy przekonanie, że „jeśli przypadek nie zetknąłby nas właśnie z tą osobą, jakakolwiek inna zyskałaby dla nas identyczne znaczenie”¹⁰. By uniknąć niepożądanych efektów różnicy kulturowej w rozmowie, a więc by uciec od uprzedmiotawiania naszego rozmówcy, potrzebujemy innej dychotomii rysującej nam obraz dystansu i bliskości rozmówców. Jak przekonuje dalej Simmel, „to, co wspólne dwóm osobom, prawdopodobnie nigdy nie jest wspólne tylko im, ale jest częścią ogólnego pojęcia zawierającego bardzo wiele możliwości wspólnoty”¹¹. W sukurs takim rozważaniom idzie teoria

⁶ J. Drozdowicz, *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2019, s. 353.

⁷ G. Simmel, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005, s. 300.

⁸ J. Drozdowicz, op. cit. s. 356.

⁹ Ibidem.

¹⁰ G. Simmel, op. cit., s. 303.

¹¹ Ibidem, s. 301.

Waldenfelsa¹², który analizuje wymiary bliskości i oddalenia przede wszystkim w kategoriach miejsca i przestrzeni. Miejsce jest rozumiane topograficznie i jest obrazem oddalenia, ale przestrzeń dotyczy już możliwych bliskości. Rozpatruje je na kanwie kategorii dychotomicznych: wewnątrz – zewnątrz; własność – inność oraz obcość – swojskość. W takim układzie zderzenie kategorii miejsca i obcości, rodzi nowe niespotykane, nieoznaczone jeszcze pola wspólne i oddzielne. Sprawia, że akt komunikacyjny odbywa się między osobami z różnicą kulturową w tle.

To wprowadza nową jakość w relacji. Wydaje się, że tak skonstruowana relacja, tak bardzo konkretna, unikatowa i jednostkowa, jest także powiązaniem powszechnym i szeroko dostępnym dla nieograniczonej rzeszy ludzi. Stajemy się świadomi, że inność wynika z kontekstu, a nie jest obiektywna.

Rzeczywistość społeczna jako przestrzeń rozmowy rodzica i nauczyciela, w perspektywie różnicy kulturowej, ma bowiem wyraźny dyskursywny charakter. Porozumienie możliwe jest tylko przez negocjacje czy transakcje – nie jest możliwe bowiem porozumienie, gdy zanurzeni jesteśmy w odmiennych systemach społeczno-kulturowego standardu czy wychodzimy z odmiennych systemów wartościowania. Omawiając to zagadnienie Habermas operował pojęciem racjonalności komunikacyjnej¹³. Racjonalność komunikacyjna da się zdefiniować przez układ tradycji i nazwy. Nazwa ma znaczenie, a więc transferuje wartości i przekazuje sens tylko i wyłącznie w granicach tradycji, w której jest zakorzeniona. Zrozumienie doświadczenia Innego i wyprowadzenie go na uniwersalny ludzki poziom wymaga więc zabiegu hermeneutycznego. Nie idzie nam jednak o idealną jej wersję prawdy – piękna – dobra, ale o zakorzenienie jej w świecie empirii i socjologii – w realnym polityczno-społecznym świecie. Wychodząc z przesłanki o racjonalności ludzkich zachowań mierzymy się podczas rozmowy z tym, co jest idealne i co jest realne. Tradycje z definicji są niewspółmierne, czyli posiadają odrębne schematy racjonalnego uzasadnienia. Wyzwaniem dla rozmowy nauczyciela i rodzica w kontekście różnicy kulturowej jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy on rozumie to tak samo jak ja? Oraz: czy on na pewno jest tym, kogo sobie wyobrażam?

Odpowiedź na te pytania przybliża nas do kształtowania podmiotowości poprzez działania komunikacyjne – zbliża nas do postulatu wspólnoty komunikacyjnej. Wspólnota komunikacyjna jest niezbędna, aby prowadzić rozmowę, Zasięg wspólnoty wyznacza krąg komunikacji, a więc podzielana symbolika i uzgodniony system interpretacyjny. Tymczasem Niklas Luhmann i Richard Rorty, analizując zagadnienie wskazywali na kategorię „przygodności społecznych i egzystencjalnych” jako fundamentalnych w sytuacji dzisiejszych warunków komunikacyjnych. Ową przygodność rozumieli jako specyficzny układ – los

¹² B. Waldenfels, *Topografia obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 20–26.

¹³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, PWN, Warszawa 1999.

jednostki w świecie kultury. W tym rozumieniu nie chodzi o odmienności w zakresie języków narodowych czy etnicznych, lecz o zróżnicowanie kodów językowych na poziomie bytu społecznego. Idzie o to jak jednostka w rozmowie interpretuje rzeczywistość, zachowanie rozmówcy itd.¹⁴.

MODEL DIALOGOWY JAKO MATRYCA DLA REALNEGO SPOTKANIA

Zgodnie z filozofią dialogu rozumienie wypływa z przeżywanego doświadczenia, a to z kolei jest podstawową jednostką znaczeniową regulującą struktury kulturowe. To zgeneralizowane założenie każe nam myśleć o spotkaniu rodzica i nauczyciela w perspektywie różnicy kulturowej jako o zjawisku stwarzania nowej racjonalności, którą uzgadniamy w procesie dialogowania. Dialogowanie to nie to samo co rozmowa, to nie to samo co uzgadnianie, wymienianie. Przede wszystkim w dialogowaniu celem jest rozmawianie, dbałość o to, aby rozmowa trwała. W sytuacji, gdy różnica kulturowa buduje odmienne racjonalności rozmówców, warto zadać pytanie o sens komunikacji. „Stoimy bowiem z jednej strony przed koniecznością pielęgnowania dyskursu i budowania własnej podmiotowości poprzez uczestnictwo w działaniach komunikacyjnych, z drugiej natomiast zdiagnozowaliśmy pryncypialną niemożność całościowej komunikacji i całościowego konsensu, wykraczającego poza jeden z systemów społecznych. W takiej sytuacji wracamy ponownie do ontycznych i etycznych podstaw dialogu. Przecież o jego istocie nie tyle rozstrzyga porozumienie, osiągnięcie konsensu, ile spotkanie, także w odmienności sytuacji egzystencjalnej osób dialogujących. Z tego też względu R. Rorty opowiada się po stronie filozofii, która nie tyle szuka prawd obiektywnych, ile dąży do uzasadnienia i podtrzymania dyskursu”¹⁵.

Austriacki filozof Martin Buber w swoich rozważaniach dotyczących istoty dialogu, wskazuje na znaczenie i wyjątkowość spotkania. To kategoria spotkania wydaje się być centralna dla dialogu. Wyraża przekonanie, że: „wszelkie prawdziwe życie jest spotkaniem”¹⁶. Z kolei spotkanie zdaje się być źródłem doświadczenia, które filozofowie dialogu doceniali bardziej niż idealną postać rzeczywistości. Jak argumentuje tę tezę Milerski: „Z tego też względu zarówno Martin Buber, jak i Franz Rosenzweig swoich inspiracji szukali w filozofiach kontestujących heglizm, i to zarówno u przedstawicieli tzw. lewicy heglowskiej, zwłaszcza u Ludwika Feuerbacha, jak również w filozofii języka Wilhelma von Humboldta czy egzystencjalizmie Soerena Kierkegaarda. «Zostać dobrze powieszonym jest czymś lepszym od złego małżeństwa». To motto, którym

¹⁴ J. Drozdowicz, *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*, Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2019.

¹⁵ B. Milerski, *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Pedagogia Christiana” (2008), nr1/21, s. 41–42.

¹⁶ M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992, s. 45.

Kierkegaard rozpoczął *Okruchy filozoficzne* (1843), można przypisać również filozofii dialogu. Złym małżeństwem jest bowiem próba pogodzenia myślenia o człowieku, o jego egzystencji z refleksją idealistyczną, systemową, racjonalistyczną¹⁷. Studiując i analizując rozumienia spotkania w filozofii dialogu¹⁸ możemy skonstatować, że spotkanie ma miejsce wtedy gdy rozumiemy, że drugi „nie jest nami, jest czymś istotnie różnym i wyższym od doświadczania rzeczy”¹⁹. Spotkanie odbywa się więc w relacji Ja – Ty i nie powinno być rozumiane jako spotkanie Ja – To. „Przez doświadczenie Innego rozumie się kontakty, jakie jeden człowiek nawiązuje z drugim lub z innymi ludźmi. W szczególności chodzi o specyfikę doświadczenia, wyrażającą się w spotkaniu, relacji Ja – Ty, w mowie (rozmowie, dialogu), w gestach, w zwracaniu się do kogoś po «imieniu», w zadawaniu mu pytań i otrzymywaniu odpowiedzi (tj. w słuchaniu). Doświadczenie Innego nie jest jego poznaniem. Jest doświadczeniem, które zarówno jest celem spotkania jak jest też formą spotkania. To spojenie Innego w doświadczeniu pozwala nam w rozmowie uniknąć przekształcania Innego w formę kulturową – przedmiot o cechach kultury obcej. Doświadczenie Innego jako Ty jest z natury doświadczeniem etycznym. Steruje naszą rozmową moralne rozpoznanie, a nie obiektywnie istniejąca różnica kulturowa. Inny jest źródłem pozwalającym na samoświadomość moją, na uchwycenie myśli i uczuć moich – nie Innego. Doświadczenie buduje wspólnotę – My – w sensie zbiorowym, a transcendencję w sensie indywidualnym. Po doświadczeniu nikt nie pozostaje takim jaki był”²⁰.

A jak można rozumieć kategorię doświadczenia? Jak podaje Tadeusz Buksiński, Arystoteles utożsamiał *empeirię* z doświadczeniem codziennym, czyli ze sprawnością obchodzenia się z ludźmi i rzeczami na co dzień oraz ze znajomością spraw praktycznych²¹. Najważniejszy w doświadczeniu jest jego moralny wymiar jako wynik działań zachodzących w polu rozumu praktycznego. Kontynuatorami tej myśli byli Martin Heidegger, a potem Hans Georg Gadamer. Heidegger podkreślał, że człowiek poprzez swoją sytuację w świecie jest zobligowany do doświadczenia, które rozumiał jako efekt spotkania. Spotkanie to rozumiał już to przez kontakt z innymi ludźmi, już to przez kontakt ze światem materialnym, a także jako wnikanie w głębię samego siebie²². Gadamer zaś zwracał uwagę na relację doświadczenia i wiedzy. Winno być wiedzą, ale wiedzą specyficzną. Gadamer pisał – w kontekście analizy doświadczenia naukowego – „W obliczu doświadczenia, jakie się robi z jakimś innym przedmiotem, zmienia się jedno i drugie, nasza wiedza i jej przedmiot. Wiemy teraz inaczej i lepiej, a to oznacza:

¹⁷ B. Milerski, op. cit., s. 31.

¹⁸ B. Baran, *Filozofia dialogu*, Wyd. Znak, Kraków 1991; R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Wyd. WAM, Kraków 2002.

¹⁹ B. Baran, op. cit.

²⁰ Ibidem.

²¹ T. Buksiński, *Doświadczenie*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2001.

²² K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, PIW, Warszawa 1991.

sam przedmiot «nie wytrzymuje». Nowy przedmiot zawiera prawdę o starym. [...] Dlatego ten, kogo nazywa się doświadczonym, nie tylko stał się takim dzięki doświadczeniu, lecz także jest otwarty na doświadczenia”²³.

Sprawia to, że rozumienie poprzez przeżywanie staje się procesem hermeneutycznym. Ten specyficzny rodzaj doświadczenia uporządkowanego w procesualne etapy zmiany prowadzi do wyjścia z kryzysu, w jakim znajduje się dana wspólnota (w naszym przypadku wspólnota pomagających w uczeniu się rodziców i nauczycieli), dzięki symbolicznemu przezwyciężeniu zaistniałego impasu. W odniesieniu do problemu odmienności kulturowej, Inny zostaje zatem wpleciony w układ znaczeń jako jedna z podstawowych kategorii zezwalających na dokonanie decydującego kroku w stronę reintegracji systemu społecznego.

Dzieje się to w trzech krokach:

- uświadomienie sobie własnych wartości, norm i skryptów zachowań,
- uświadomienie sobie analogicznych założeń i przesłanek drugiej strony interakcji,
- dochodzenie do porozumienia.

Nie jest to proces łatwy, gdyż jak wspominają teoretycy międzykulturowej komunikacji (Bennett; Boski; Hofstede; Juang i Matsumoto), opiera się on o wzorce myślenia. Te są głęboko zakorzenione w naszym Ja, nieuświadomione i utrudniają nam zrozumienie innych, gdy jednocześnie pewne rozwiązania kulturowe są przyjmowane bezrefleksyjnie jako oczywiste²⁴. Podkreślają, iż z jednej strony elementy kultury własnej umykają refleksji, a z drugiej elementy kultury obcej są nieadekwatnie interpretowane. Jest to proces nieuświadamiany, zautomatyzowany i niepodlegający świadomej refleksji²⁵. Juang i Matsumoto twierdzą, iż niemal wszyscy jesteśmy etnocentryczni, gdyż postrzegając innych, używamy własnych filtrów kulturowych. Etnocentryzm jest naturalnym następstwem socjalizacji i enkulturacji²⁶.

Do dyspozycji mamy też model antropologii doświadczenia, który spopularyzowany został przez Victora W. Turnera. Utrzymuje on w swojej teorii *communitas*, że dialogiczność tak dzisiaj potrzebna rodzi się na trzy sposoby. Pierwszy nazywa egzystencjalne lub spontaniczne *communitas* i polega na natychmiastowej i totalnej konfrontacji ludzkich tożsamości, która sprawia, że ci którzy jej doświadczają, postrzegają rodzaj ludzki jako homogeniczną, pozbawioną struktury i wolną wspólnotę. Drugi to normatywne *communitas*, w którym pod wpływem czasu, potrzeby mobilizowania i organizowania zasobów w celu utrzymania członków grupy przy życiu i w dobrobycie, a także konieczności

²³ T. Buksiński, op. cit., s. 227-237.

²⁴ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych: podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009, s. 44-45.

²⁵ Ibidem, s. 494.

²⁶ L. Juang, D. Matsumoto, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007, s. 87.

sprawowania kontroli i współpracy pojawia się specyficzna normatywność oparta nie o tradycje, ale o doświadczenie braterstwa i wspólnoty. Trzeci sposób to ideologiczne *communitas* – hołdowanie idealnemu modelowi wspólnoty. Każdy ze sposobów może być początkiem doświadczenia dialogowego komunikowania się.

Uwzględnienie kontekstu kulturowego w spotkaniu rodzica i nauczyciela wymaga od nas uświadomienia, że odpowiedzialność wychowawcza opisana przez Milerskiego odnosi się do idei wychowania: aby człowiek stał się w pełni człowiekiem i kształtował „ludzki” świat pośród i wraz z innymi ludźmi. Uważa, że źródłową podstawę procesu kształcenia nie jest formowanie kompetencji poznawczej, kulturowej czy technicznej, ile relacja człowieka do człowieka²⁷.

MIĘDZYKULTUROWY MEDIATOR – ROLA JAKĄ POWINIEN ZAJĄĆ NAUCZYCIEL

Odpowiedzialnością nauczyciela w rozmowie z rodzicem jest zająć rolę międzykulturowego mediatora...²⁸ Byram i Zarate zdefiniowali interkulturowego mediatora jako kogoś „kto przekracza granice i kto jest do pewnego stopnia specjalistą w transferowaniu własności kulturowej i wartości symbolicznych”. Różnica kulturowa ujawnia się zwykle przez konflikt, który oczywiście może przybrać bardzo różne formy: od wycofania się naszego rozmówcy po agresywne zachowania. Bezpieczna konfrontacja jest odpowiedzialnością nauczyciela podczas rozmowy.

Aby prowadzić bezpieczną konfrontację potrzebujemy określonych sprawności. Da się wyróżnić sprawności poznawcze i umiejętności interpersonalne.

Interpersonalne umiejętności, z których korzystamy, aby być efektywnym mediatorem międzykulturowym:

- tolerowanie niejednoznaczności (*tolerance of ambiguity*)²⁹,
- tolerancję, gotowość do negocjacji i współpracy, empatię i umiejętność działania w nowej sytuacji³⁰,
- gotowość poznawczą do poznania i zgłębienia rzeczywistości – spostrzegawczość.

Do sprawności poznawczych zaliczylibyśmy:

- umiejętność rozpoznawania, diagnozowania obszarów konfliktowych,
- umiejętność tłumaczenia zachowań i przekonań,
- umiejętność negocjowania i rozwiązywania konfliktów.

Tak zdefiniowane sprawności wymagają od nas, abyśmy swój proces edukacji skoncentrowali raczej na pracy w polu afektu (świadomość własnej

emocjonalności, źródeł przeżywania emocji i zarządzania emocjami), niż w polu kognitywności (co należy czy należałoby zrobić) Jest to niewątpliwie dodatkowe wyzwanie dla nauczycieli, jako że tak zdefiniowane sprawności stoją niejako w sprzeczności z tradycją kompetencji nauczyciela. Ważne jest, aby nauczyciel posiadał tzw.: „krytyczną świadomość kulturową” (*critical cultural awareness*)³¹. Oznacza to, że nie tyle wie wiele o kulturach i świecie kulturowym innych, ile potrafi lokalizować podobieństwa i różnice kulturowe w adekwatnym dla sytuacji kontekście. Potrafi dekonstruować postawę jednostki – zarówno swoją jak i rozmówcy – w odniesieniu do wartościowania jakie to postawę zbudowało. Ma dystans tym samym do własnych norm kulturowych lub też aktywizuje w tym kierunku wiedzę i doświadczenie nabyte wcześniej³².

Budowanie owej krytycznej świadomości międzykulturowej to proces, który wymaga specyficznych technik i materiałów szkoleniowych. Literatura podaje wiele strategii w tym zakresie. Jedną z propozycji może być strategia edukacyjna osadzona w nurcie etnometodologii, gdzie zadaniem edukacyjnym, zgodnie z tym podejściem jest uzasadnianie sensowności wypowiedzi i działań z odmiennej od naszej perspektywy³³. Do odmiennej perspektywy i zrozumienia jej dochodzimy poprzez zadawanie pytań dotyczących kontekstu kulturowego przed zapoznaniem się z tekstem czy też materiałem wizualnym. Po pierwsze, pytania dotyczą zauważonych przez ćwiczących artefaktów kulturowych: rzeczy, zachowań, czy specyficznych wyrażen i konstrukcji językowych. Idzie o spostrzeganie cech kulturowych, które w dalszej pracy stają się faktem/argumentem rozpoznawania warunków sensowności dziejącej się akcji.

Etnometodologiczne podejście każe nam skoncentrować się na znaczeniu wspólnym dla ludzi tej samej kultury i odkrywaniu, że sensowność czy też kategoria racjonalnego zachowania sterowana jest przekonaniem – tym samym, że obiektywność zachowań społecznych ludzi ma swoje granice w kręgu kulturowym – nie jest uniwersalna³⁴. Inną propozycja może być odwołanie się do metody etnografii wirtualnej. Polega na studiowaniu rozlicznych źródeł internetowych dla poznania określonego zjawiska kulturowego. Przestrzeń Internetu jako nowe medium komunikacyjne w tej metodzie traktowane jest jako zasób informacji. Charakteryzuje się tym, że są one cząstkowe, różnorodnie kontekstualnie zanurzone. Zbieranie i analizowanie takich mozaikowych informacji pozwala na szczególny wgląd w ukryty wymiar wiedzy o danym zjawisku

²⁷ B. Milerski, op. cit.

²⁸ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997, s. II.

²⁹ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków 2007, s. 61.

³⁰ Kaikokonen za: E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004, s. 213.

³¹ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.

³² M. Byram, G. Zarate, *Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context*, „Language Teaching” (1996), s. 21–33.

³³ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997; E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków 2007.

³⁴ E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003.

kulturowym w różnorodnych układach społecznych³⁵. Ważne też jest, że tego typu materiały ukazują nam perspektywę performatywną zjawisk kulturowych, co oznacza, że budują u uczących się wiedzę o zapośredniczeniu symbolicznym zjawisk kulturowych³⁶. Jeszcze inną metodą zdobywania kompetencji krytycznych kulturowo może być analiza przypadków krytycznych. Jak powiedziano wyżej, różnica kulturowa ujawnia się przede wszystkim przez konflikt. Studiowanie przypadków, gdzie konflikt lub nieporozumienie wystąpiło, pozwala uczącym się spojrzeć na sytuacje post factum i poszukać „naładowanych kulturowo” barier komunikacyjnych. Ta technika zakorzeniona jest w teorii analizy kodów językowych Jerrego³⁷. W sytuacji odwołania się do tej teorii, uwaga uczącego się jest kierowana na system wartościowania stojący za wyrażeniami, na postawę wypowiadającego się „zanotowaną” w użytym symbolu komunikacyjnym, a nie na koncentrowaniu się na systemie językowym wypowiedzi. Oczywiście najbardziej chyba klasycznym przykładem metody edukacji do wrażliwości międzykulturowej jest czytanie literatury pięknej. Warunkiem jest dobór lektury. Autor powieści powinien być zakorzeniony w systemie kulturowym, który opisuje. Oczywiście sytuacją idealną jest zapoznanie się w języku oryginału. Śledzenie narracji pozwala poznać układ wartościowania charakterystyczny dla opisywanego kręgu kulturowego i zrozumieć poglądy bohaterów na jego tle³⁸. Oczywiście zgodnie ze sztuką uczenia się, najlepiej jest przedyskutować swoje wrażenia w warunkach bezpiecznej grupy. Dyskusja może dotyczyć zarówno problemów jakie są zarysowane w powieści, problemów adaptacyjnych bohaterów, ich uwikłania. Samo czytanie powieści, gdy akcja dzieje się w odmiennym od naszego kręgu kulturowym, poszerza naszą znajomość kultury – aktywowany jest nasz układ poznawczy dla danej kultury. Ciągłe najprawdopodobniej pozostaje stereotypowy, niemniej kruszą się pewne przedzałożenia, stajemy się otwarci na wariantowość i wrażliwi na oznaki odmienności³⁹.

Sam proces uczenia się i w konsekwencji nabywania krytycznej wrażliwości międzykulturowej osadzony winien być w perspektywie społeczno-konstruktywistycznej (socjo-kognitywnej). To podejście w nauczaniu wynika z doświadczeń i osiągnięć socjologii wiedzy analizującej wiedzę w warunkach kulturowych postmodernizmu. Korzenie swoje bierze także oczywiście z psychologii poznawczej

³⁵ A. Krzyworzeka, P. Krzyworzeka, *Etnografia w badaniu wiedzy ukrytej*, „E-mentor” (2012), 1(43), s. 66-69.

³⁶ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, Universitas, Kraków 2010.

³⁷ *Developing communication theory*, red. G. Philipsen, T.L. Albrecht, State University of New York Press, Albany: NY 1997.

³⁸ J. Corbett, *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters, New York 2003, DOI: 10.21832/9781853596858.

³⁹ M. MacDonald, *Strangers in a strange land: fiction, culture, language*, [w:] *Target Culture – Target Language?*, red. K. Seago, N. McBride, AFLS, London 2000, s. 137-155.

i społecznej psychologii rozwojowej. Założenie, które leży u podstaw strategii, metod i technik uczenia się zasadza się na przekonaniu, że ludzie postrzegają rzeczywistość poprzez pryzmat swojej kultury i doświadczeń, przypisując temu, co odnotowują, określone znaczenia, i w związku z tym nikt nie może zaobserwować obiektywnej rzeczywistości, oderwanej od nadawanych znaczeń i kontekstów. Jest to też swoiste poznawcze credo interakcjonizmu symbolicznego⁴⁰, relacja między uczącymi się a nauczającymi, nie tyle zasadza się na władzy wiedzy, ile na relacji kompetencji. Według teorii konstruktywizmu, umysł tworzy wiedzę w postaci obrazów, pojęć, sądów i emocji. Dlatego tak ważna jest dobra atmosfera uczenia się, stawiająca ucznia w centrum tego procesu, oraz jego motywacja wewnętrzna. „Konstruktywizm [...] nawołuje do oparcia nauczania na eksperymentowaniu, negocjowaniu, prowadzeniu eksploracyjnych rozmów, odkrywaniu osobistych znaczeń, poszukiwaniu i rozwijaniu uczniowskich pomysłów, a więc podejmowaniu różnorodnych form aktywności poznawczej”⁴¹. Jednostka o niższych kompetencjach moderowana jest przez jednostkę o kompetencjach wyższych, a punktem stycznym jest doświadczenie uczącego się. Z tego doświadczenia wychodzimy i pogłębiaamy refleksje nad nim. Uczący się mierząc się z emocjami, które w tym procesie są kanałem gruntującym wiedzę, rozwija swoje struktury poznawcze. Stąd techniki, po które sięgamy rozwijając krytyczną kompetencję międzykulturową, to są symulacje i dramy, kontakty międzykulturowe. Scrivener wymienia pięć kroków porządkujących bezpośrednio doświadczenie⁴². Są to: działanie, przypomnienie działania, refleksja dotycząca działania, sformułowanie wniosków, a następnie wykorzystanie ich do kolejnego działania.

W PODSUMOWANIU. JAK SIĘ PRZYGOTOWYWAĆ DO ROLI MEDIATORA MIĘDZYKULTUROWEGO?

W podsumowaniu należałoby przede wszystkim pokreślić, że odpowiedzialność za rozmowę rodzica i nauczyciela, kiedy mamy do czynienia z różnicą kulturową z racji mocy komunikacyjnej, jest po stronie nauczyciela. Wywiąże się on z tego obowiązku, kiedy posiada krytyczną świadomość kulturową. Budowanie kompetencji mediatora międzykulturowego, czyli kogoś kto umie bezpiecznie konfrontować różnice kulturowe wymaga od nauczyciela przede wszystkim elastyczności w relacji z rodzicem. Chodzi tutaj o kategorie przygodności społecznej i egzystencjalnej rodzica, jak i wyrobienie dystansu do normatywności

⁴⁰ H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*, Nomos, Kraków 2007.

⁴¹ R. Michalak, E. Misiorna, *Nauczyciel i uczeń w zmieniającej się szkole*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

⁴² J. Scrivener, *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan Education, Oxford 2011.

własnej kultury. Dalej rozmowa winna przybierać jak najbardziej formę dialogu, gdzie nauczyciel umie zrozumieć i zlokalizować oraz zrozumieć i wytłumaczyć różnicę kulturową – inaczej mówiąc – bezpiecznie skonfrontować odmienności. Ten proces w dużej mierze oparty jest na umiejętności przekraczania granic własnych przesądów i wyobraźni pozwalającej na innowacyjne rozwiązania.

Przygodność społeczna i egzystencjalna opisywana bywa w literaturze. Podejmuje ten trud literatura piękna jak i literatura faktu. Niestety, próżno szukać wyjaśnienia przygodności w tekstach naukowych, gdyż z racji funkcji w kulturze europejskiej zajmuje się ona uniwersalizowaniem, raczej budowaniem narracji niż odkrywaniem przygodności. W ramach różnorodnych szkoleń wykorzystywane są takie techniki jak: analiza komunikacyjna tekstu, odgrywanie scenek ze scenariuszem odmienności kulturowych. Zaleca się także analizę krytyczną sytuacji interakcyjnych, czy studia przypadku.

Ważne jest uświadomienie sobie, że wypełnianie roli mediatora międzykulturowego, w którego rolę wchodzi nauczyciel podczas rozmowy z kontekstem międzykulturowym, oparte jest w dużej mierze na rozumieniu własnych emocji i emocji innych.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków 2007.
- Baran B., *Filozofia dialogu*. Wyd. Znak, Kraków 1991.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny*, Nomos, Kraków 2007.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych: podręcznik psychologii międzykulturowej*, PWN, Warszawa 2009.
- Brozi K.J., *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Wyd. UMCS, Lublin 1994.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Buksiński T., *Doświadczenie*, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2001.
- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
- Byram M., Zarate G., *Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context*, „Language Teaching” (1996), s. 21–33.
- Corbett J., *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters, New York 2003, DOI: 10.21832/9781853596858.
- Darowski R., *Filozofia człowieka*, Wyd. WAM, Kraków 2002.
- Developing communication theory*, red. G. Philipsen, T.L. Albrecht, State University of New York Press, Albany: NY 1997.
- Drozdowicz J., *Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym*. Wyd. Naukowe WNS UAM, Poznań 2019.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Interesse, Kraków 2001.
- Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk 2003.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, PWN, Warszawa 1999.
- Juang L., Matsumoto D., *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk 2007.
- Krzyworzeka A., Krzyworzeka P., *Etnografia w badaniu wiedzy ukrytej*, „E-mentor” (2012), 1(43), s. 66–69.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne*, Universitas, Kraków 2010.
- MacDonald M., *Strangers in a strange land: fiction, culture, language*, [w:] *Target Culture – Target Language?*, red. K. Seago, N. McBride, AFLS, London 2000, s. 137–155.
- Michalak R., Misiorna E., *Nauczyciel i uczeń w zmieniającej się szkole*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Milerski B., *Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy*, „Pedagogia Christiana” (2008), nr1/21.
- Misiejuk D., *Kategoria tradycji a doświadczenie kulturowe jednostki*, [w:] *Edukacja w warunkach globalnych i lokalnych. Konteksty i egzemplifikacje*, red: A. Boroń, A. Mańkowska, C. Czech-Włodarczyk, P. Peret-Drażewska, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Misiejuk D., *Kontekst kulturowy wychowania. Wielokulturowość a standard społeczny stosunków międzykulturowych w perspektywie pedagogicznej*, Wyd. UwB, Białystok 2021.
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, PIW, Warszawa 1991.
- Scrivener J., *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan Education, Oxford 2011.
- Simmel G., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2005.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Szczepański J., *Wprowadzenie*, [w:] *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, red. F. Znaniecki, PWN, Warszawa 1973.
- Waldenfels B., *Topografia obcego*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2004.

BARBARA SURMA¹

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ Z RODZICAMI NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Abstract: The aim of this article is to introduce the principles of education for sustainable development in the context of cooperation between teachers and parents. In the first part, the legal aspects regulating the rights and duties of parents and school concerning the upbringing and education of children are presented. Attention is drawn to the need for teachers and schools to treat parents as partners. The results of a study aimed at diagnosing parents' and teachers' opinions on their cooperation, especially on decision-making, are also cited. In the second part of the article, the concept of sustainable development, education for sustainable development and competences described as green, which should be shaped at all levels of education, are presented. Finally, proposals are offered for the introduction of programmes promoting sustainability in schools as one of the possible solutions to increase parents' participation in the development process of their children at school.

Keywords: cooperation, sustainability, partnership, decision-making

¹ Akademia Ignatianum w Krakowie, e-mail: barbara.surma@ignatianum.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0001-8781-7643>

WPROWADZENIE

Dziecko, przestępując próg szkolny wchodzi w nowe środowisko społeczne, które będzie oddziaływało na jego rozwój przez kolejne kilka lat. Jest to ważny etap dla kształtowania jego kompetencji, za który współodpowiedzialnym jest nauczyciel oraz szkoła. Instytucja oświatowa, jaką jest szkoła, ma za zadanie wspierać rodzinę w wypełnianiu funkcji edukacyjnej, wychowawczej, a także opiekuńczej. Dziecko – rodzic – nauczyciel są podmiotami wszelkich działań, które powinny być oparte na współpracy i partnerstwie. Należy jednak pamiętać, że pierwszeństwo w podejmowaniu decyzji o kierunku rozwoju, sposobach wychowania i edukacji dziecka, mają rodzice. Wynika to z prymatu rodziny nad instytucją oświatową, które reguluje prawo obowiązujące w Polsce².

W pierwszej części mojego wywodu koncentruję się na analizie zapisów prawnych, które dotyczą praw i obowiązków szkoły i rodziców, a w szczególności współpracy między nauczycielami a rodzicami. Zadaniem szkoły jest angażowanie rodziców w proces podejmowania decyzji dotyczących istotnych aspektów pracy szkoły. Prawo oświatowe uszczegóławia w jakich obszarach rodzice mają możliwość współdecydowania o procesie edukacyjnym w szkole swoich dzieci, a dyrektorzy i nauczyciele dokładają wszelkich starań, by te prawa i obowiązki były realizowane. Ta partycypacja rodziców w życie szkoły powinna opierać się na podmiotowym podejściu do nich i traktowaniu ich jako partnerów. Jest to problem bardzo złożony, który od wielu lat jest przedmiotem licznych badań³, ale też wysiłków podejmowanych przez nauczycieli w ich codziennej pracy. Chcąc nakreślić problem współpracy nauczycieli z rodzicami przytoczę kilka wyników badań na ten temat. W drugiej części, proponuję jedną z wielu możliwości włączania rodziców w życie placówki i podejmowania wspólnych decyzji opartych na wytycznych dotyczących zrównoważonego rozwoju. Teraźniejszość oraz przyszłość następnych pokoleń zależy od nas, od tego w jaki sposób będziemy korzystać i dbać o środowisko, w którym żyjemy. Celem moich teoretycznych rozważań jest przybliżenie wybranych założeń edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, które mogą stanowić punkt wyjścia do nawiązania relacji z rodzicami i współdziałania z nimi na zasadach partnerskich.

² K. Szewczuk, *Uwarunkowania współpracy z rodzicami*, [w:] *Rodzice partnerami nauczyciela (w)edukacji przedszkolnej dziecka*, red. I. Pulak, M. Szczotka, K. Szewczuk, Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 57.

³ M. in.: P. Młynek, *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania i uwarunkowania*, Wyd. UŚ, Katowice 2021; L. Wollman, *Współpraca rodziców i szkoły jako podstawa wychowania*, [w:] *Współczesna rodzina – dylematy teorii i praktyki pedagogicznej*, red. J. Stanek, W. Zajac, „Comandor”, Warszawa 2011; M. Mendel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2000.

PRAWA I OBOWIĄZKI RODZICÓW ORAZ SZKOŁY PODSTAWĄ WSPÓŁPRACY

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej jako najwyższy akt prawny gwarantuje rodzicom prawo do wychowywania dzieci zgodnie z ich własnymi przekonaniami przy „uwzględnieniu stopnia dojrzałości dziecka, a także wolności jego sumienia oraz jego przekonania”⁴. Zapis ten podkreśla naturalne prawo rodziców do decydowania o kierunku rozwoju, sposobach wychowania i kształcenia w wybranych przez nich placówkach oświatowych. Jest ono uwzględniane w dokumentach regulujących funkcjonowanie instytucji oświatowych. Między innymi zapis ten znalazł się w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.⁵, a także w obowiązującym obecnie Prawie oświatowym⁶, w którym wskazuje się, że obowiązkiem szkoły jest podejmowanie działań w celu stworzenia optymalnych warunków do realizowania działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz zapewnieniu każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju. Realizacja tych działań dotyczy między innymi współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz angażowaniem rodziców w działania szkoły⁷.

Placówki mają też obowiązek uwzględniać prawo rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z ich przekonaniami religijnymi i kulturowymi. W Ustawie o systemie oświaty z 1991 r. w art. 13 zapisano, że obowiązkiem szkoły jest umożliwianie uczniom „podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury”⁸. Wspieranie wychowawczej roli rodziców przez szkołę przybiera różne formy, które regulują zapisy znajdujące się w statutach placówek. Rodzice mają zatem prawo do: „znajomości zadań i zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych w danej klasie i szkole, znajomości przepisów dotyczących oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, uzyskiwania w każdym czasie rzetelnej informacji na temat swojego dziecka, jego zachowania, postępów i przyczyn trudności w nauce, uzyskiwania informacji i porad w sprawach wychowania i dalszego kształcenia swych dzieci, wyrażania i przekazywania organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny opinii na temat pracy

szkoły, znajomości terminów organizowania stałych spotkań z rodzicami w celu wymiany informacji oraz dyskusji na tematy wychowawcze, itp.”⁹. Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców gwarantuje też rodzicom prawo wpływania na politykę oświatową, realizowaną w szkołach ich dzieci, ale równocześnie zobowiązuje ich do osobistego włączania się w życie tychże szkół i stanowienia istotnej części społeczności lokalnej¹⁰.

Jedną z możliwości wpływania na politykę oświatową i proces wychowawczy w szkole jest czynne włączenie się przedstawicieli rodziców w działalność rady szkoły i rady rodziców. Zgodnie z Prawem oświatowym, rada szkoły, w skład w której wchodzi przedstawiciele rodziców może uchylać statut, opiniować projekt planu finansowego, występować do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą o zbadanie i dokonanie oceny działalności placówki, dyrektora czy nauczyciela, ma prawo również opiniować plan pracy szkoły, planowane eksperymenty pedagogiczne, a także dokonywać oceny sytuacji i stanu szkoły, składać wnioski na przykład w sprawach organizacji zajęć¹¹. W ramach rady rodziców, zgodnie z art. 84. pkt.2 Prawa oświatowego, rodzice mogą uchylać w porozumieniu z radą pedagogiczną program wychowawczo-profilaktyczny szkoły; opiniować program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły oraz projekt planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły¹².

Formalnie współpraca z rodzicami w wyżej wymienionych obszarach jest realizowana w każdej szkole publicznej. Powinna ona przebiegać na zasadach partnerskich zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 2020 r. poz. 2198), gdzie zapisano, że rodzice są partnerami szkoły. W opisie tego wymagania podkreśla się, że rodzice współdecydują w sprawach szkoły i uczestniczą w podejmowanych działaniach, szkoła współpracuje z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci, oraz pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy¹³.

Zapisy prawne umożliwiają rodzicom wpływanie na politykę oświatową i współuczestniczenie w życiu szkół i placówek na zasadach partnerskich¹⁴. Jednakże, w literaturze znajdziemy opinie, które wskazują, że nie wszyscy rodzice

⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 2 kwietnia 1997. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946.) art. 48. 1. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483> [dostęp: 21.12. 2022].

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Rozdział 1, art. 1. pkt. 2. (Dz. U. z 1991 nr 95 poz. 425, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu199109504> [dostęp: 21.12.2022].

⁶ Ustawa z dnia 11 stycznia 2017 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe. Rozdział 1, art. 1. pkt. 2. (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700, 1730 i 2089). <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4186> [dostęp: 21.12. 2022].

⁷ Ibidem, Rozdział 3, art. 44. pkt. 1-3.

⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, op. cit., art.13.

⁹ E. Musiał, *Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna*, „Wychowanie w Rodzinie”, t.XXI (2/2019), s. 261.

¹⁰ Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, pkt. 7. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/prawa-rodzicow> [dostęp: 22.12.2022].

¹¹ Prawo Oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082, art. 80-82.

¹² Ibidem, art. 84.2.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 2020 r. poz. 2198), rozdz. II. pkt.6. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200002198> [dostęp: 4.11.2022].

¹⁴ Więcej na temat praw i obowiązków zob. *Rodzice Partnerami szkoły. Formy współpracy*, „Biuletyn” nr 39, marzec 2022, <https://sodmidn.kielce.eu/biuletyny> [dostęp: 31.12.2022].

posiadają wiedzę na temat swoich praw i obowiązków, a ci którzy dysponują odpowiednimi informacjami, niechętnie z nich korzystają¹⁵. Katarzyna Szewczuk, powołując się na Lidię Wollman pisze, że „dyrektorzy oraz nauczyciele wielu placówek oświatowych nie wykazują szczególnej aktywności w zakresie komunikowania rodziców o możliwościach i prawach, jakie im przysługują. Niejednokrotnie grono pedagogiczne przedszkoli i szkół obawia się ingerencji rodziców w sprawy dotyczące placówki, przyjmując taktykę obronną, czy postrzegając opiekunów dzieci jako mniej kompetentnych w zakresie decydowania o np. programach wychowawczych czy profilaktycznych”¹⁶.

Jakie zatem działania podejmują dyrektorzy i nauczyciele w celu zaangażowania rodziców w działalność szkoły i jak są one oceniane? Czy rodzice rzeczywiście czują się partnerami szkoły?

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI Z RODZICAMI W ŚWIETLE BADAŃ

Partycypacja rodziców w procesie edukacyjnym dzieci dotyczy kilku płaszczyzn, czy też form. Pierwszą, podstawową jest wspieranie rodziców w wychowaniu dzieci, która polega na komunikowaniu i przekazywaniu rodzicom informacji o przebiegu rozwoju ich dzieci, a także oferowaniu im różnych form wsparcia. Kolejnymi są partycypacja informacyjna i konsultacyjna, które polegają na pozyskiwaniu i wykorzystywaniu opinii rodziców na temat pracy szkoły oraz procesu edukacyjnego. Trzeba podkreślić, że zebrane opinie powinny mieć realny wpływ na podejmowane działania w szkole. Wynika to z przytoczonych wyżej zapisów określających prawa i obowiązki zarówno rodziców, jak i szkoły. Ponadto, rodzice w ramach partycypacji decyzyjnej powinni mieć możliwość współdecydowania o istotnych sprawach szkoły i być angażowani przez szkołę w proces decyzyjny i realizację działań¹⁷.

W 2013 r. Małgorzata Karwowska-Struczyk podejmując temat podmiotowego traktowania rodziców przez nauczycieli pisze, że „mamy do czynienia z rewolucją, w której przynajmniej, na poziomie obowiązujących narracji «rządzających» i tworzących prawo, rodzice to ważny podmiot, z którym trzeba się liczyć, niestety tylko nominalnie, bo zazwyczaj traktowani są przez instytucję jako intruzy. Praktyka dowodzi, że niechętnie są widziani przez dyrekcję, personel dydaktyczny, wprowadzają zamęt, wymuszają zmiany w rutynowych działaniach i organizacji pracy”¹⁸.

¹⁵ L. Wollman, *Współpraca rodziców i szkoły jako podstawa wychowania*, op.cit., s. 73.

¹⁶ Por. Ibidem oraz K. Szewczuk, *Uwarunkowania współpracy z rodzicami*, op. cit., s. 60.

¹⁷ J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 219-220.

¹⁸ M. Karwowska-Struczyk, *Rodzice w przedszkolu – balast czy koło ratunkowe?* [w:] *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, red. E. Jaszczyżyn,

Z badań, które przedstawia Jakub Kołodziejczyk¹⁹, przeprowadzonych w latach 2009-2010 w 47 szkołach różnego typu w ramach ewaluacji zewnętrznej szkół, wynika, że:

- 97% dyrektorów (n=47) uważało, że podczas planowania działań szkoły brane są pod uwagę opinie rodziców, pogląd ten podzielało 93% nauczycieli, biorących udział w badaniach (n=1448), oraz 72% rodziców (n=2384). Odmienne zdanie wyraziło 25% badanych rodziców²⁰;
- 100% dyrektorów (n=25) i 95,23% nauczycieli (n=776) twierdziło, że rodzice biorą udział w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Natomiast rodzice na pytanie: Czy w tym lub poprzednim roku szkolnym współuczestniczył/a Pan/Pani w podejmowaniu decyzji dotyczącej szkoły?, prawie 73% badanych (n=1398) odpowiedziało negatywnie. Tylko nieco ponad 27% deklaroowało swój udział w podejmowaniu decyzji²¹.

Wskazuje to na pośrednie uczestnictwo rodziców, które realizowane jest w strukturach zarządczych, czyli za pośrednictwem wybranych przedstawicieli rodziców do rad szkoły i rad rodziców. J. Kołodziejczyk wyjaśnia, że otrzymane wyniki można rozpatrywać również z perspektywy rodziców i ich aktywnego zaangażowania. Rodzice, którzy wskazali, że brano ich opinie pod uwagę wymieniali, że mieli wpływ: na proces edukacyjny, zajęcia pozalekcyjne, prawo szkolne, wsparcie (w tym przypadku wymagano od rodziców zaangażowania środków finansowych), organizację funkcjonowania szkoły, bezpieczeństwo i pedagogizację rodziców. W opiniach rodziców na temat ich wpływu na działania szkoły, 58% badanych (n=1022) twierdziło, że mają mały wpływ. Interesujące jest to, że podobnie ocenili to badani nauczyciele. Aż 55% z nich uważało, że rodzice mają mały wpływ na działania szkoły. Natomiast 96% badanych dyrektorów uważało, że rodzice mają duży wpływ²².

Należy się zastanowić nad przyczynami tych rozbieżności, które mogą wynikać z charakteru podejmowanych przez szkołę działań, których celem jest zaangażowanie rodziców jako partnerów w proces planowania, organizowania i zarządzania szkołą. Z mocy prawa każda szkoła, w której działa rada szkoły i rada rodziców, spełnia wymóg państwa w obszarze partycypacji informacyjnej i konsultacyjnej, jeśli obie strony wypełniają swoje ustawowe zadania. I w takim wymiarze, który można określić formalno-organizacyjnym, dyrektorzy mogą twierdzić, że rodzice mają duży wpływ na działanie szkoły. Z punktu widzenia dyrekcji rodzice są informowani o planach i programach,

J.Z. Górnikiewicz, *Polski Komitet Organizacji Wychowania Przedszkolnego*, Warszawa 2013, s. 64.

¹⁹ J. Kołodziejczyk, *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, op. cit., s. 179-199.

²⁰ Ibidem, s. 190.

²¹ Ibidem, s. 192.

²² Ibidem, s. 192-193.

podpisują odpowiednie dokumenty, wydają opinie. Jednakże, w opinii rodziców, realizacja prawa, jak piszą Joanna Kołodziejczyk i Hanna Cieślak, „nie jest wystarczającą gwarancją dobrej współpracy między szkołą a rodzicami [...]”²³. Na podstawie analizy wyników badań z ewaluacji zewnętrznej, która była prowadzona do września 2021 r., wspomniane wyżej Autorki, piszą, że rodzice w szkole pełnią raczej funkcję pomocniczą, ewentualnie są biernymi uczestnikami zorganizowanych przez szkołę imprez. Ich zdaniem, współpraca rodziców i szkoły przejawia się w dość wąskim zakresie. Najczęściej jest to organizowanie imprez szkolnych i wspieranie finansowe placówek. Podobne stanowisko przyjmuje Maria Mendel, która podaje, że współuczestnictwo rodziców w procesie edukacyjnym przybiera trzy podstawowe formy. Pierwsza, polega na utrzymywaniu kontaktu z nauczycielem w celu otrzymania od niego informacji na temat postępów i rozwoju dziecka. Druga to uczestnictwo i współorganizacja wycieczek, imprez szkolnych i klasowych. Trzecia to świadczenie pracy, usług na rzecz klasy, szkoły, na przykład wykonywanie pomocy dydaktycznych, upiększanie klasy, dowożenie dzieci na basen, itp.²⁴. Wszystkie trzy formy są przykładem traktowania czy zaangażowania instrumentalnego/formalnego rodziców. Rodzice mogą czuć się mniej kompetentnymi, ale to od nauczycieli zależy w jaki sposób przekazywane są im informacje i czy stwarza się im warunki do uczenia się i bardziej świadomego uczestnictwa w planowaniu, wdrażaniu i ewaluacji programu kształcenia. Zakładając proces uczenia się przez całe życie, szkoła może przyczynić się również do edukacji dorosłych, czyli rodziców, którzy są odpowiedzialni za rozwój dzieci. Rodzice pozytywnie nastawieni na współpracę z nauczycielami stają się ich sprzymierzeńcami. Nauczyciele mają świadomość, że ich relacje z rodzicami są ważnym czynnikiem oddziałującym na proces wychowawczy, w tym na postępy w nauce, jak i zachowanie uczniów. Partnerstwo może też być dobrą podstawą do podnoszenia kompetencji, zarówno rodziców, jak i nauczycieli.

M. Mendel podkreśla, że to „nauczyciele pełnią kluczową rolę w inicjowaniu i funkcjonowaniu partnerstw [...] i to oni zwykle ożywiają je, ale też często doprowadzają do ruiny”²⁵.

Warto w tym miejscu przytoczyć koncepcję Roberta Myersa na temat współuczestnictwa różnych podmiotów zaangażowanych w proces wspierania rozwoju dziecka. Jego zdaniem, powinno ono obejmować całą społeczność, a nie tylko kilka wybranych jednostek. Ponadto, zaangażowanie w proces wdrażania

programu powinno być ciągłe i dotyczyć wszystkich jego etapów, tj. projektowania, wdrażania i ewaluacji. Partycypowanie rodziców należy oprzeć na poważnym traktowaniu założenia, że w każdej społeczności znajduje się „bogaty zasób kompetencji rodzicielskich, wiedzy i doświadczenia, co oznacza, że edukacja rodzicielska nie może być postrzegana po prostu jako proces, w którym zewnętrzni «eksperci» przekazują z góry ustalone wiadomości opiekunom, co do których zakłada się, że nie posiadają wiedzy. (W istocie, kompetentni opiekunowie mogą być najlepszymi „nauczycielami”)”²⁶. Wyjaśnia też, że różnica między perspektywą uczestniczącą (decyzyjną) a nieuczestniczącą (instrumentalną) jest widoczna w rozróżnieniu między „przekazywaniem informacji o rozwoju dziecka” a „dyskutowaniem na tematy związane z rozwojem dziecka”²⁷.

Można to też odnieść do zaangażowania rodziców w proces współdecydowania i opiniowania programów wychowawczych czy planów finansowych szkoły. Jego zdaniem „programy rozwoju społeczności i wysiłki na rzecz wzmocnienia instytucji mogą być wysoce partycypacyjne i kontrolowane lokalnie lub mogą być narzucone i praktycznie pozbawione zaangażowania w planowanie, finansowanie czy wdrażanie”²⁸.

Partycypacja rodziców w życie szkoły może być uwarunkowana samym postrzeganiem szkoły zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Takie stanowisko przyjmuje Stanisław Bobula, który wyjaśnia, że szkołę można traktować jako instytucję usługową albo jako instytucję społeczną. W obu przypadkach wyłania się inny obraz i podejście szkoły do rodziców, jak i rodziców do nauczycieli. W pierwszym przypadku rodzic jest klientem, który płaci i wymaga. Tym samym, zrzuca całą odpowiedzialność za wychowanie dziecka na szkołę i nauczycieli. Nauczyciele stają się tymi bardziej kompetentnymi i posiadającymi wiedzę na temat edukacji i nie tylko. W sytuacji porażek lub trudności wychowawczych, obarczają winą wyłącznie nauczycieli, którzy powinni wiedzieć, jak pracować z dziećmi. Trzeba też zgodzić się z opinią autora, że w niektórych sytuacjach, takie podejście jest „wygodne dla nauczycieli, którzy nie chcą, aby osoby postronne, które nie mają odpowiednio fachowego (pedagogicznego) podejścia do rozwiązywania problemów decydowały za nich. W tym podejściu największym niebezpieczeństwem jest kompletny brak współpracy rodziców. A jak wskazują badania wychowywanie jest najbardziej skuteczne wtedy, gdy jest spójne, to znaczy wszystkie zaangażowane w wychowanie dziecka strony działają w podobny sposób”²⁹. Trudność w nawiązaniu współpracy, w tej wizji szkoły jest wynikiem dwóch skrajnych postaw, które

²³ J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, op. cit., s. 221.

²⁴ M. Mendel, *Rodzice i szkoła: Jak uczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998, s. 125. Inne formy współpracy zostały opisane w: P. Młynek, *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania i uwarunkowania*, op. cit., s. 56-61.

²⁵ M. Mendel, *Po co nam rodzice w szkole?* http://tolstoj.eu/wp-content/uploads/2013/10/3.M.Mendel_Rodzice-w-szkole_tekst.pdf [dostęp: 4.11.2022].

²⁶ R. Myers, *The Twelve Who Survive*, London & New York 1992, s. 121.

²⁷ Ibidem, s. 91.

²⁸ Ibidem, s. 92.

²⁹ S. Bobula, *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2012, s. 297.

prezentowane są przez szkołę (świadczącą usługi) oraz rodziców-klientów. Ze strony szkoły jest to zadufanie, oparte na przekonaniu o swojej wyższości, a ze strony rodziców to roszczeniowość.

W drugim podejściu, w którym szkoła rozumiana jest jako instytucja społeczna, obie strony mają możliwość zabrania głosu i współdecydowania. Rodzice, którzy mają poczucie posiadania wpływu na otaczającą rzeczywistość, są bardziej zmotywowani do działania i współpracy ze szkołą dla dobra dzieci³⁰. Taka wizja szkoły może stanowić dobry punkt wyjścia do zwiększenia zaangażowania rodziców w życie szkoły, nie tylko w wymiarze przekazu informacji na temat postępów dziecka, ale inspirowania ich do kreowania dobrej atmosfery i podejmowania działań w społeczności lokalnej.

W celu poprawienia sytuacji postuluje się też przeszkolenie personelu w kierunku współpracy z rodzicami i wyposażenie ich w odpowiednie kompetencje. Wprowadzenie zmian, jak wynika z badań, budzi pewne trudności zarówno ze strony nauczycieli, którzy obawiają się że zostaną obciążeni dodatkową pracą i będą musieli poświęcić więcej czasu na kontakty z rodzicami, zmniejszenia ich udziału i wpływu na proces wychowawczy, jak i ze strony rodziców, którzy nie wiedzą na ile mogą się zaangażować i czy ich sugestie nie zaszkodzą ich dzieciom³¹.

Kolejną trudnością, która pojawiła się w ostatnim czasie, jest zmiana formy kontaktu z rodzicami, z bezpośredniej na wirtualną. Ta nowa sytuacja wymaga przeprowadzenia badań, które mogłyby pokazać jak obecnie rodzice oceniają współpracę ze szkołą, czy postulat partnerskiego ich traktowania w ostatnich latach się poprawił. W wielu szkołach realizowane są różnego rodzaju programy, które zmieniają podejście rodziców do współpracy.

PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK

Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny, zwłaszcza na poziomie decyzyjności może być lub jest realizowane w ramach różnorodnych inicjatyw, które można określić działaniami ogólnymi i oddolnymi. Przykładem działań ogólnych są rady rodziców i rady szkoły, które jak wynika z badań, często nie spełniają swojej roli ze względu na uwarunkowania społeczno-kulturowe (brak czasu, praca zawodowa, brak chęci, czy też brak wiary w możliwość wpływania na działania szkoły), czy też systemowych. Jak już pisałam jest to problem bardzo złożony, a przytoczone wyniki badań nie obrazują aktualnej sytuacji. Trzeba je traktować jako punkt odniesienia. Badania wskazują, że sytuacja się zmienia, co jest efektem podejmowania w ostatnich latach różnych działań na rzecz uaktywnienia rodziców i podniesienia rangi rad rodziców. Jednym z przykładów,

którego celem była kampania informacyjna na temat praw rodziców był projekt *Rodzice w szkole*³².

Przykładem dobrych praktyk w celu włączenia rodziców w życie szkoły jest propozycja realizowana w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Moszczance, opisana przez Marzenę Kędrę³³. Efektem wprowadzenia przez nauczycieli programu z propozycją różnych form współpracy, było opracowanie przez rodziców projektu edukacyjnego zatytułowanego *Leśne Wrota Wiedzy*. Nie jest to jedyna szkoła, która wdraża opracowane przez nauczycieli i rodziców programy, których celem jest partycypacja decyzyjna rodziców.

Warto też wspomnieć, że sami rodzice, często napotykając trudności wynikające z rozwoju ich dzieci podejmują działania, które mają wpływ na politykę oświatową. Są to działania oddolne organizowane w ramach stowarzyszeń rodziców np. *Rodzice w Edukacji*, *Polskie Towarzystwo ADHD*, *Nie-grzeczne dzieci*. Innymi rozwiązaniami są programy i akcje społeczne takie jak na przykład *Szkoła bez przemocy*³⁴.

Wśród dobrych praktyk, które włączają rodziców w funkcjonowanie szkoły można wymienić też: wolontariat, wsparcie rodziców w wychowaniu dzieci, właściwa komunikacja, uczenie się w domu, podejmowanie decyzji i współpraca ze społecznością lokalną. Więcej na ten temat pisze S. Bobuła w przytaczanym przeze mnie tekście. Zwrócę tylko uwagę, że wsparcie rodziców w wychowaniu dzieci w podmiotowym i partnerskim podejściu nie powinno polegać tylko na tak zwanej pedagogizacji, która z góry zakłada, że rodzice są mniej kompetentni. Organizacja spotkania z ekspertem w formie wykładu, którego celem jest podniesienie wiedzy rodziców, nie jest dobrym rozwiązaniem. Jak wcześniej pisałam raczej chodzi tu o zaproponowanie atrakcyjnych szkoleń, warsztatów na tematy, które sami rodzice proponują, podczas których będą mieli okazję podyskutować, poznać się i wymienić się doświadczeniami.

Obraz jaki wyłania się z przytaczanych przeze mnie badań pokazuje, że zmiany w budowaniu partnerskich relacji między nauczycielami i rodzicami wymagają większego zaangażowania z obu stron. W wielu placówkach nauczyciele podejmują różnego rodzaju działania, ale nie zawsze znajdują uznanie wśród rodziców, którzy często nie mają czasu i są zainteresowani tylko postępami własnego dziecka. Bariery jakie pojawiają się na linii nauczyciel-rodzic, trzeba zdiagnozować i próbować je usunąć.

Zaproponowanie rodzicom włączenia się w opracowanie, wdrożenie i ewaluację programu edukacyjnego może być dobrym rozwiązaniem na wykonanie

³⁰ Ibidem, s. 298.

³¹ Ibidem, s. 300-301.

³² A. Poraj, G. Ciałek, *Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.

³³ M. Kędra, *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/includes/download> [dostęp: 26.09.2022].

³⁴ Ibidem, s. 304,

tęgo pierwszego kroku w kierunku partycypacji decyzyjnej. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju stwarza takie możliwości, a jej założenia mogą zintegrować różne środowiska w dążeniu do zmiany niekorzystnych trendów, prowadzących do pogłębienia kryzysu ekologicznego i głębokiego stanu nie-zrównoważenia planety.

WSPÓŁPRACA NA RZECZ ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU JAKO JEDNA Z MOŻLIWOŚCI ZAANGAŻOWANIA RODZICÓW

Koncepcja zrównoważonego rozwoju nie jest nowa, ale wciąż wymaga podejmowania działań, które będą zmierzać do osiągnięcia zamierzonych celów o zasięgu globalnym, międzynarodowym, krajowym czy regionalnym i lokalnym. Jej idee kształtowały się już w latach 60. XX wieku, kiedy to zaczął się rozwijać nurt ekologiczny, wzrosło zainteresowanie ochroną przyrody, nastąpił też rozwój ekologii jako nauki³⁵. Kluczowe dla rozkwitu idei zrównoważonego rozwoju o zasięgu międzynarodowym były przyjęte przez członków Organizacji Narodów Zjednoczonych dokumenty i konferencje³⁶. Pierwsza z nich zorganizowana była w Sztokholmie w 1972 r., podczas której powołano wyspecjalizowany organ ONZ do spraw środowiska i podpisano Deklarację Sztokholmską zawierającą 26 zasad dotyczących m.in. prawa człowieka do odpowiednich warunków życia w środowisku, przeciwdziałanie zanieczyszczeniom środowiska, wód czy też zachowania naturalnych zasobów ziemi³⁷. Konferencja zapoczątkowała nurt edukacji środowiskowej/edukacji ekologicznej. Istotnym dla rozwoju tej idei był także raport sporządzony w 1969 r. przez sekretarza generalnego ONZ Sithu U Thanta *Człowiek i środowisko*³⁸, a także raport *Nasza wspólna przyszłość* z 1987 r., sporządzony przez Gro Harlem Brundtland³⁹.

³⁵ Więcej na ten temat: E. Rokicka, W. Woźniak, *W kierunku zrównoważonego rozwoju. Koncepcje, interpretacje, konteksty*, Łódź 2016, s. 37–60.

³⁶ Chronologiczną listę ważniejszych konferencji przedstawia: A. Batorczak, *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2013. Zob. też: UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Polski Komitet ds. UNESCO, <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj> [dostęp: 15.12.2022].

³⁷ Deklaracja Sztokholmska, Uchwała Konferencji Sztokholmskiej z dnia 14.06. 1972 roku, dotycząca naturalnego środowiska człowieka, <http://www.wolfpunk.most.org.pl/deksztok.html> [dostęp: 30.09.2022].

³⁸ *Człowiek i środowisko, Raport sekretarza generalnego ONZ U Thanta z dn. 26 V 1969 r.* http://web.archive.org/web/20080401001208/www.kwik.kapkap.pl/www/raport_u_thanta.html/ [dostęp: 20.10.2022].

³⁹ *Nasza wspólna przyszłość: raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, World Commission on Environment and Development, Warszawa 1991. Zob. też: E. Rokicka, W. Woźniak, *W kierunku zrównoważonego rozwoju. Koncepcje, interpretacje, konteksty*, op. cit., s. 55–61.

W raporcie tym po raz pierwszy dokonano próby zdefiniowania pojęcia zrównoważonego rozwoju (ZR), gdzie wyjaśniono, że jest „to taki, rozwój społeczno-gospodarczy, który jest zgodny z wymaganiami ochrony środowiska przyrodniczego i pozwala zaspokajać potrzeby obecne, nie pozbawiając przyszłych pokoleń możliwości zaspokojenia ich potrzeb”⁴⁰. Pojęcie to obecnie jest różnie definiowane. Można je także rozumieć jako „nadawanie nadrzędnego znaczenia potrzebom wszystkich form życia i planety poprzez zapewnienie, aby działalność człowieka nie przekraczała granic planety”⁴¹. Zrównoważony rozwój odnosi się do trzech filarów/obszarów i oznacza: trwałość ekologiczną (filar środowiskowy), rozwój ekonomiczny (filar ekonomiczny), sprawiedliwość społeczną między pokoleniami i w obrębie każdego pokolenia (filar społeczny lub społeczno-kulturowy). Należy zwrócić uwagę na potrzebę integrowania działań w obrębie wszystkich trzech filarów/obszarów. Józefa Bałachowicz zwraca uwagę, że „zrównoważony rozwój dotyczy przede wszystkim relacji między ludźmi, pokoleniami żyjącymi współcześnie i w przyszłości oraz relacji między człowiekiem a jego środowiskiem życia. Ta wykładnia ma w pełni wymiar moralny i pedagogiczny, bowiem dotyczy kanwy myślenia i działania pedagogicznego, jaką jest służba integracji międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej, dbałość o środowisko życia i pomyślny rozwój człowieka”⁴².

Polska zobowiązała się do realizacji celów zrównoważonego rozwoju, które zostały ogłoszone w 2015 r. przez ONZ⁴³. Osiągnięcie ich, które jest planowane na 2030 r., wymaga prowadzenia skutecznej edukacji, która jest określana jako:

- „edukacja, która umożliwi uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój;
- edukacja jednakowo dostępna na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, w lokalnej społeczności);
- edukacja budująca odpowiedzialność obywatelską i promująca demokrację poprzez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;
- edukacja oparta na zasadzie nauki przez całe życie;
- edukacja wspierająca równomierny rozwój jednostki”⁴⁴.

⁴⁰ Ibidem, s. 67.

⁴¹ G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera Giraldez, *GreenComp – Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju*, [w:] red. M. Bacigalupo, Y. Punie, Luksemburg 2022, s. 12, DOI:10.2760/182235.

⁴² J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione”, 2017, vol. 1, s. 24, DOI: 10.17951/pe.2017.1.21.

⁴³ ONZ, *Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, 2015, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/cele-zrownowazonego-rozwoju> [dostęp: 15.10.2022].

⁴⁴ Polski Komitet ds. UNESCO, *UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj> [dostęp: 22.10.2022].

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna być rozumiana jako integralna część wysokiej jakości edukacji i uczenia się przez całe życie. W praktyce edukacja dla zrównoważonego rozwoju wykracza poza edukację ekologiczną/środowiskową. Jest to multidyscyplinarne podejście, które oferuje każdemu człowiekowi, w różnych kontekstach edukacyjnych i w różnych fazach jego życia okazję do nauki takiego stylu życia, który zapewni mu trwały rozwój.

Wszystkie instytucje od przedszkoli po szkoły wyższe powinny wziąć odpowiedzialność za wdrażanie założeń edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja ta ma wspierać szereg kompetencji przekrojowych, które są związane z potrzebą wprowadzenia zmian do procesu kształcenia. Wymienia się tu kompetencje: w zakresie myślenia systemowego, krytycznego, eksploracyjnego, formułowania problemów, samoświadomości, normatywne, strategiczne, wspólnego działania oraz umiejętność myślenia o przyszłości, zdolność przystosowania się, rozwiązywania złożonych problemów i podejmowania indywidualnych inicjatyw⁴⁵. Uświadomienie rodzicom, że zmiana w podejściu do procesu edukacyjnego opartego na zrównoważonym rozwoju przyniesie szereg korzyści w rozwoju dzieci i podniesie jakość kształcenia, może stanowić pierwszy krok do ich zaangażowania w proces decyzyjny.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju, wpisuje w nurt przekształcania systemu kształcenia z podejścia opartego na wiedzy na podejście oparte na kompetencjach, który rozpoczął się na początku XXI wieku. Kompetencje w zakresie zrównoważonego rozwoju mają wzmocnić pozycję osób uczących się, które będą swoją postawą uosabiać wartości zrównoważonego rozwoju, będą rozumiały złożone systemy, i będą podejmować działania służące odtwarzaniu lub utrzymywaniu zdrowych ekosystemów i zwiększaniu sprawiedliwości dla zrównoważonej przyszłości⁴⁶. Już w dzieciństwie dziecko może się uczyć, że człowiek jest częścią przyrody i jest od niej zależny. Odkrywanie relacji, znaczenia działania człowieka na rzecz ekosystemów, to tylko niektóre aspekty kształtowania wiedzy, umiejętności i postaw, które są podstawą dobrostanu jednostki i społeczeństwa.

W przytoczonych powyżej wybranych założeniach edukacji dla zrównoważonego rozwoju dostrzegam możliwość zaangażowania rodziców w działania szkoły, które można uznać jako te oddolne, społeczne, a także decyzyjne. Co prawda, założenia zrównoważonego rozwoju mają zasięg globalny, ale osiągnięcie równowagi między rozwojem cywilizacyjnym, gospodarczym i wzrostem konsumpcjonizmu a dbaniem o środowisko wymaga podejmowania inicjatyw na poziomie lokalnym i systemowym. Wspólne odkrywanie znaczenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju i planowanie działań na poziomie nauczyciel – dzieci – szkolny program, oraz nauczyciel – rodzice – dzieci może przynieść

efekty dla wszystkich uczestników. Troska o dziecko, jego zdrowie, prawidłowy rozwój jest celem rodziców i nauczycieli. Podejmowanie decyzji, w dążeniu do jego osiągnięcia w kontekście zrównoważonego rozwoju, może pomóc w przezwyciężaniu różnych trudności w relacjach szkoła – rodzic.

KIERUNKI DZIAŁAŃ WZMACNIAJĄCE PARTYCYPACJĘ DECYZYJNĄ RODZICÓW

Chcąc rozpocząć współpracę z rodzicami na rzecz zrównoważonego rozwoju proponuję najpierw zgłębić temat i nakreślić korzyści wprowadzenia zmian w proces edukacyjny. Wspólnie z rodzicami wytyczyć cele i kierunek działań. W pierwszej kolejności można się zastanowić nad tym, co trzeba i można zmienić w najbliższym otoczeniu, aby wprowadzić zrównoważony rozwój.

Rodzice z dziećmi i nauczycielami mogą wybrać sobie jeden z obszarów zrównoważonego rozwoju (recykling, niemarnowanie żywności, ekonomia dobra wspólnego, zmiany klimatu, bioróżnorodność, zanieczyszczenie powietrza czy inne), a następnie wspólnie zaprojektować działania, które zgodnie z możliwościami mogą wykonać dzieci z rodzicami, dzieci z nauczycielem, czy też między klasami w szerszej społeczności lokalnej (może to być założenie łąki kwietnej, domków dla owadów, jeży, wymiany zabawek, książek odzieży itp.).

Nauczyciele mogą zaplanować więcej zajęć w terenie, aby dzieci mogły więcej czasu przebywać i jednocześnie się uczyć poza szkołą i klasą. Odkrywanie przez dziecko związków między nim/człowiekiem a przyrodą, zdobywanie wiedzy na temat ekosystemów, poprawienie kondycji fizycznej i zdrowotnej, powinno opierać się na inicjowaniu aktywności w bezpośrednim kontakcie z przyrodą.

Niektórzy rodzice mogą się obawiać lub nie rozumieć, że treści z podstawy programowej mogą być realizowane innymi metodami, dlatego należy im to wyjaśnić na przykład poprzez zaprezentowanie w formie warsztatów, w jaki sposób prowadzone będą zajęcia oparte na zrównoważonym rozwoju. Zorganizowanie zajęć z dziećmi i rodzicami w terenie, zaproponowanie im spaceru po lesie i wsluchiwanie się w dźwięki⁴⁷, obserwowanie łąki i odkrywanie bioróżnorodności poprzez porównanie liczby roślin rosnących na łące i na trawniku⁴⁸, wykonanie pędzli z naturalnych elementów i malowanie obrazów⁴⁹. Są to przykłady zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, które zostały opracowane przez międzynarodowy zespół realizujący projekt *Kids Lab 4 Sustainability*⁵⁰. Scenariusze zajęć oparte są nie tylko na założeniach zrównoważonego rozwoju,

⁴⁵ Zob. G. Bianchi, U. Pisiotis, M. Cabrera Giraldez, *GreenComp – Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju*, op. cit.

⁴⁶ Ibidem, s. 12.

⁴⁷ <https://kidslab4sustainability.eu/co-piszczy-w-trawie-2> [dostęp: 20.12.2022].

⁴⁸ <https://kidslab4sustainability.eu/ile-roslin-rosnie-na-lace-kwietnej-cechy-bioroznorodnosci> [dostęp: 20.12.2022].

⁴⁹ <https://kidslab4sustainability.eu/lato-na-lace-malowanie-laki-naturalnymi-pedzlami> [dostęp: 20.12.2022].

⁵⁰ <https://kidslab4sustainability.eu> [dostęp: 20.12.2022].

ale też na edukacji STEAM (s-nauka, T-technologia, E-inżynieria, A-sztuka, M-matematyka)⁵¹, które mogą być przeprowadzane przez rodziców.

Aktywizacja dzieci w bezpośrednim kontakcie z przyrodą (poprzez zajęcia w terenie), podnoszą jakość kształcenia i sprzyjają nabywaniu przez nie niezbędnych kompetencji również tych dla zrównoważonego rozwoju.

Moim zdaniem takie podejście i zaangażowanie rodziców pozwoli na nawiązanie partnerskich relacji i może rozciągnąć się na inne obszary wspólnych działań.

BIBLIOGRAFIA

- Balachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione”, (2017), vol. 1, DOI: 10.17951/pe.2017.1.21, s. 21-38.
- Batorczak A., *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii*, rozprawa doktorska, Warszawa 2013, <https://depotuw.ceon.pl/handle/item/457> [dostęp: 20.10.2022].
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M., *GreenComp – Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju*, [w:] red. M. Bacigalupo, Y. Punie, EUR 30955 PL, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2022; DOI:10.2760/182235, JRC128040.
- Bobula S., *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo, czyli co?* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2012, s. 297-310.
- Człowiek i środowisko, Raport sekretarza generalnego ONZ U Thanta z dn. 26 V 1969 r.* http://web.archive.org/web/20080401001208/www.kwik.kapkap.pl/www/raport_u_thanta.html [dostęp: 20.10.2022].
- Deklaracja Sztokholmska, Uchwała Konferencji Sztokholmskiej z dnia 14.06.1972 r., dotycząca naturalnego środowiska człowieka, <http://www.wolfpunk.most.org.pl/dekshok.htm> [dostęp: 30.09.2022].
- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, pkt. 7. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/prawa-rodzicow> [dostęp: 22.12.2022].
- <https://kidslab4sustainability.eu> [dostęp: 20.12.2022].
- <https://kidslab4sustainability.eu/co-piszczy-w-trawie-2> [dostęp: 20.12.2022].
- <https://kidslab4sustainability.eu> [dostęp: 15.09.2022].
- <https://kidslab4sustainability.eu/ile-roslin-rosnie-na-lace-kwietnej-cechy-bioroznorodnosci> [dostęp: 20.12.2022].
- <https://kidslab4sustainability.eu/lato-na-lace-malowanie-laki-naturalnymi-pedzlami/> [dostęp: 20.12.2022].
- Karwowska-Struczyk M., *Rodzice w przedszkolu – balast czy koło ratunkowe?* [w:] *Środowiskowe i językowe konteksty edukacji dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole*, red. E. Jaszczyszyn, J.Z. Górnikiewicz, Polski Komitet Organizacji Wychowania Przedszkolnego, Warszawa 2013.
- Kędra M., *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/includes/download> [dostęp: 26.09.2022].
- Kołodziejczyk J., *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2011.
- Kołodziejczyk J., Cieślak H., *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wyd. UJ, Kraków 2011.
- Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, red. L. Tuszyńska, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 2 kwietnia 1997. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946.) art. 48. 1. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdui9970780483> [dostęp: 21.12.2022].
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny szkoły i gminy*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 2000.
- Mendel M., *Po co nam rodzice w szkole?* http://tolstoj.eu/wp-content/uploads/2013/10/3.M.Mendel_Rodzice-w-szkole_tekst.pdf [dostęp: 4.11.2022].
- Mendel M., *Rodzice i szkoła*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998.
- Młynek P., *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania i uwarunkowania*, Wyd. UŚ, Katowice 2021.
- Musiał E., *Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna*, „Wychowanie w Rodzinie”, t.XXI (2/2019).
- Myers R., *The Twelve Who Survive*, Routledge, London & New York 1992, https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABN486 [dostęp: 4.12.2022].
- Nasza wspólna przyszłość: raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, World Commission on Environment and Development, Państwowe Wyd. Ekonomiczne, Warszawa 1991.
- ONZ, *Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, 2015, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologie/cele-zrownowazonego-rozwoju> [dostęp: 15.10.2022].
- Polski Komitet ds. UNESCO, UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj> [dostęp: 22.10.2022].

⁵¹ Zob. więcej: B. Surma, *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE – Inquiry Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2021), vol.16, nr 5 (63), s. 11-24, DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.01.

- Poraj A., Całek G., *Rodzice w szkole. Poradnik dla rad rodziców*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2009.
- Prawo Oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082.
- Rodzice Partnerami szkoły. Formy współpracy*, „Biuletyn” nr 39, marzec 2022, <https://sodmidn.kielce.eu/biuletyny> [dostęp: 31.12.2022].
- Rokicka E., Woźniak W., *W kierunku zrównoważonego rozwoju. Koncepcje, interpretacje, konteksty*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. z 2020 r. poz. 2198), rozdz. II. pkt.6, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU20200002198> [dostęp: 4.11.2022].
- Surma B., *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE – Inquiry Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, (2021), vol.16, nr 5 (63), s. 11–24, DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.01.
- Szewczuk K., *Uwarunkowania współpracy z rodzicami*, [w:] *Rodzice partnerami nauczyciela (w)edukacji przedszkolnej dziecka*, red. I. Pulak, M. Szczotka, K. Szewczuk, Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.
- Tuszyńska L., *Wczesnoszkolna edukacja zrównoważonego rozwoju w Polsce i Norwegii. Analiza porównawcza praktyki pedagogicznej w aspekcie przyrodniczym*, [w:] *Theoria i Praxis zrównoważonego rozwoju. 30 lat od ogłoszenia Raportu Brundtland*, red. R.F. Sadowski SDB, Z. Łepko SDB, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2017.
- UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, Polski Komitet ds. UNESCO, <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj> [dostęp: 15.12.2022].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Rozdział 1, art. 1. pkt. 2. (Dz. U. z 1991 nr 95 poz. 425, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu199109504/> [dostęp: 21.12.2022].
- Wollman L., *Współpraca rodziców i szkoły jako podstawa wychowania*, [w:] *Współczesna rodzina – dylematy teorii i praktyki pedagogicznej*, red. J. Stanek, W. Zajac, „Comandor”, Warszawa 2011.

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI Z RODZICAMI W KONTEKŚCIE LITERATURY PRZEDMIOTU

Abstract: The article presents selected aspects of cooperation between family and home in pedagogical terms. He discusses their history, the benefits of cooperation and the obstacles to efficient communication. Creating uniform conditions for the individual's self-realization requires the use of consistent forms and methods of work. There is a need to create a model of interaction with the family based on trust and mutual assistance, adapted to the new social reality.

Keywords: teachers, pedagogy, parents, education system, cooperation

WPROWADZENIE

Idea współpracy pomiędzy domem a szkołą należy do jednej z ważniejszych kwestii we współczesnej pedagogice – zarówno w obszarze teoretycznych rozważań, jak i pod kątem praktycznych zastosowań. Na rynku wydawniczym można znaleźć publikacje tematyczne skierowane do kadry pedagogicznej, zawierające wskazówki odnośnie strategii komunikacyjnych, propozycje form współpracy z radą rodziców i samorządem uczniowskim, propozycje scenariuszy rozmów, narzędzia do planowania i analizy pracy wychowawczej czy też publikacje skierowane do rodziców (dotyczące ich partycypacji w życiu szkoły, odniesienia do

¹ <https://orcid.org/0000-0001-7554-3710>

przepisów prawa oświatowego itp.). Barbara Lulek² dokonując pogłębionej analizy literatury przedmiotu identyfikuje najważniejsze kierunki poszukiwań naukowych dotyczących relacji rodzicielsko-nauczycielskich. Należą do nich między innymi: dążenie do określenia ram definicyjnych stosunków nauczycieli i rodziców, wyodrębnianie zakresu wzajemnej współpracy, klasyfikowanie i opisywanie jej form, namysł nad miejscem i rolą rodzica w społeczności szkolnej oraz modelowe ujęcia w obszarze współpracy szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym. Andrzej W. Janke³ uzupełnia tę klasyfikację o bardziej szczegółowe zagadnienia: osadzenie problematyki współpracy domu i szkoły w kontekście kształtowania kultury pedagogicznej rodziców przez pedagoga szkolnego (Irena Jundziłł), wspólnotę działań rodziców i nauczycieli na rzecz właściwego przygotowania uczniów do wyboru ścieżki zawodowej (Bożena Krzeszewska, Wanda Rachwalska), poszukiwaniem korelacji pomiędzy wychowaniem jednaka a kształtem współpracy środowiskowej, dostrzeżenie roli współpracy w organizacji nauki domowej ucznia szkoły średniej (Jan Zborowski), czy też traktowania jej jako metody oddziaływania pośredniego (Zofia Krzysztoszek). Umiejętne wykorzystanie tego potencjału wiedzy w płaszczyźnie dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej wspomaga kształtowanie prawidłowej relacji rodziców i nauczycieli w przygotowaniu dziecka do dorosłości, zgodnie z przyjętymi celami wychowania i kształcenia. Ich systematyczna i zorganizowana współpraca jest podstawowym założeniem organizacji procesu wychowawczego w szkole⁴.

Rodzina i szkoła to dwa najważniejsze środowiska socjalizacji młodego pokolenia, mające wpływ na kształtowanie jego osobowości i proces integracji społecznej. Rodzina stanowi mikroukład przekazujący następnej generacji wiedzę o wartościach, normach moralnych i wzorcach zachowaniach obowiązujących w danym kręgu kulturowym. W ten sposób warunkowane są osiągnięcia szkolne dzieci oraz ich dalsza kariera zawodowa⁵. „Szkoła, przejmując dziecko, ma za zadanie rozszerzyć kapitał rodzicielski o wymiar intelektualny. Ma także pogłębić kulturę rodzinną o wymiar społeczny. Wychowanie w szkole winno współbrzmieć z wychowaniem rodzinnym.” Działania te muszą się wzajemnie uzupełniać, zmierzając „do urzeczywistnienia określonych celów, w tym zwłaszcza podejmowania wspólnych decyzji i konkretnych działań”⁶. Wypracowanie wspólnej strategii działań i czytelnego systemu reguł, nacechowane postawą

wzajemnego szacunku, uwzględniającą różnice wykształcenia, uwarunkowania ekonomiczne i potencjał kulturowy, pozwala na budowanie aktywności edukacyjnej uczniów oraz doskonalenie umiejętności pedagogicznych rodziców i nauczycieli w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Początek pandemii przyniósł nowe bezprecedensowe wyzwania związane z zamknięciem placówek oświatowych, organizacją szybkiego przejścia na kształcenie zdalne i koniecznością zapewnienia dzieciom edukacji w warunkach domowych. Zrewolucjonizował również dotychczasowe sposoby myślenia o relacjach poszczególnych podmiotów w systemie oświaty oraz zaburzyło pedagogiczną interakcję pomiędzy nimi. Zamiast dialogu pogłębiły się wzajemne pretensje i antagonizmy, zapoczątkowane strajkiem nauczycieli w 2019 r. Trafnie zauważyła jednak przedstawicielka tego środowiska w publicznej polemice: „Gdybyśmy zamiast oburzać się na obojętność rodziców szczerze zaczęli z nimi rozmawiać w naszych klasach wychowawczych, zamiast nazywać ich roszczeniowymi nauczycieli się zarządzać różnorodnością, zapraszali ich do zaangażowania w ramach Rad Rodziców, tworzyli Rady Szkół i sieci współpracy między nimi, gdybyśmy konsekwentnie budowali model szkoły oparty na partycypacji, to mielibyśmy dzisiaj w szkołach demokratyczne struktury, które byłyby w stanie bronić całą społeczność przed utratą autonomii i ingerencją oficerów politycznych”⁷. Niemożność osiągnięcia porozumienia dezorganizuje życie całej społeczności szkolnej, zaburza poczucie bezpieczeństwa i stabilności oraz stwarza uczniom okazję do korzystnej dla nich interpretacji faktów. Brak solidarności i spadek szacunku społeczeństwa do instytucji oświatowych wymagają zatem szybkiego przezwyciężenia wzajemnej nieufności i podjęcia konkretnych systemowych rozwiązań, opartych na najlepszych wzorcach pedagogicznych.

GENEZA WSPÓŁPRACY DOMU I SZKOŁY W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

Jak wskazuje Bogusława Cholewa-Gałuszka, historyczna problematyka relacji obydwu środowisk wychowawczych w przestrzeni edukacyjnej łączy aspekty historyczne z pedagogicznym ujęciem zagadnienia. Tym samym tworzy bogaty fundament treściowy, przydatny zarówno w rozważaniach nad ewolucją oświaty w okresie transformacji, jak i inspirujący do współczesnych przeobrażeń rzeczywistości szkolnej i skutecznego rozwiązywania napotykaných przeszkód w pracy pedagogicznej.

Problemem interakcji między rodzicami i nauczycielami interesowano się w Polsce od dawna, jednak dopiero przełom XVI i XVII wieku uznawany jest przez wielu badaczy za początek polskiej myśli o uczestnictwie rodziców

² B. Lulek, *Powinności – pozory – inicjowanie działania. Wyznaczniki relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych*, Wyd. UR, Rzeszów 2017, s. 201–202.

³ A.W. Janke, *Stosunki rodziny i szkoły jako zagadnienie pedagogiczne*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” (1998), zeszyt 34, s. 219–220.

⁴ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985, s. 173.

⁵ E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź 1991, s. 130.

⁶ P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016, s. 165.

⁷ E. Manthey, *Nauczyciele i rodzice – trudny związek*, <https://www.juniorowo.pl/nauczyciele-i-rodzice-trudny-zwiazek/> [dostęp: 30.11.2023].

w edukacyjnych losach swoich potomków. Zazwyczaj jednak dotyczyły one kształcenia umysłowego płci męskiej. Przekonanie o takiej konieczności wyrażał: Antoni Popławski, Stanisław Staszic, Jędrzej Śniadecki, Grzegorz Piramowicz czy Sebastian Petrycy z Pilzna, który swoje poglądy wychowawcze zawarł w komentarzach do tłumaczeń dzieł Arystotelesa. W komentarzu do *Polityki* wyjaśniał, że oddziaływanie wychowawcze rodziców na dzieci nie może ustawać wraz z ich edukacją szkolną, a kształtowanie się ich duchowości powinno opierać się na sojuszu ze szkołą⁸. Grzegorz Piramowicz również uważał za celowe utrzymywanie kontaktów z rodzicami, z którymi nauczyciel winien postępować bardzo łagodnie, uczciwie i po przyjacielsku, unikając pogardy, wyśmiewania i zbędnej dumy⁹. Z drugiej strony, „jako są powinności, które ma nauczyciel ku rodzicom uczniów swoich, tak też rodzicom należy znać i wykonywać winne względem dyrektorów i nauczycieli obowiązk [...] poczytywać za przyjaciół i niby spółojców”¹⁰, okazywać im szacunek, zwłaszcza w obecności dzieci.

Pomimo teoretycznego uznania, powyższe idee nie zyskały powszechnego oddźwięku w świadomości społecznej aż do drugiej połowy XIX w. Wraz z upowszechnieniem kształcenia, tradycyjne funkcje szkoły zmierzały w kierunku łączenia zadań dydaktycznych i wychowawczych, natomiast problem oddziaływania pedagogicznego na rodziców i uczniów przez nauczyciela zainicjował powszechne pogłębienie refleksji nad zawodem nauczyciela. Ewoluuował również w piśmiennictwie pedagogicznym, poczynając od porad dotyczących kontroli nad wykonaniem obowiązków szkolnych po postulaty ujednolicenia wymagań wobec dziecka, współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie reform programowych nauczania oraz wzajemnego uzupełniania oddziaływań wychowawczych¹¹. I tak na przykład P. de Vuyst przypisywał szkole (pospołu z organizacjami społecznymi i Kościołem) obowiązek przygotowania rodziców do pełnienia misji wychowawczej w zgodzie z porządkiem społecznym, a badania Jana Stanisława Bystronia, Józefa Chałasińskiego, Heleny Radlińskiej i Floriana Znanieckiego przyczyniły się do rozpatrywania wzajemnych interakcji w kontekście wypracowanych przez nich koncepcji środowiska wychowawczego. Rozwój myśli pedagogicznej spopularyzował rynek wydawnictw popularnonaukowych, zagranicznych tłumaczeń literatury naukowej, periodyków edukacyjnych i czasopism przedmiotowo-metodycznych, takich jak: „Szkoła Polska” (1849-1853), „Kronika Rodzinna” (1867-1915), „Opiekun Domowy” (1865-1876), „Bluszcz” (1865-1939),

⁸ W. Wąsik, *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1968, s. 58-62

⁹ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela, przedruk wydania I z 1787 roku. Wstępem zaopatrzył i opracował Tadeusz Mizia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 27.

¹⁰ Ibidem, s. 28-29.

¹¹ K. Jakubiak, *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, (2014), nr 4, s. 30.

„Wychowanie w Domu i Szkole” (1909-1916), „Rodzina i Szkoła” (1896-1913) czy „Przegląd Pedagogiczny” (1882-1905).

„Szkoła Polska” reprezentowała wysoki poziom merytoryczny, miała w zamyśle Towarzystwa Pedagogicznego z Poznania stać się ogólnopolskim poradnikiem wychowania domowego i szkolnego. Na łamach czasopisma publikowano treści poruszające istotne problemy nurtujące współczesną oświatę: źródła wychowania moralnego, rolę rodziny w kształtowaniu charakteru dziecka, przygotowaniu młodzieży do społecznie użytecznej pracy, wychowaniu chłopców i dziewcząt, udzielano porad pedagogicznych kierowanych w większości do rodziców/opiekunów, nauczycieli, rzadziej do duchownych czy ogółu społeczeństwa¹².

Do akcji popularyzacji nowych koncepcji wychowawczych i dydaktycznych, przekładając ich założenia teoretyczne na język praktyki pedagogicznej¹³, włączyło się również Stowarzyszenie Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państwowych, wydając serię zatytułowaną „Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży. Biblioteczka dla domu i szkoły”, publikowaną w latach 1930-1939 przez lwowską „Książnicę – Atlas”. Pierwszy tom akcentował konieczność zaangażowania rodziny do współpracy ze szkołą, inicjując dyskurs poświęcony kwestiom popularyzacji patronatów szkolnych, nowoczesnego ujęcia roli pracy domowej ucznia w kształtowaniu pożądanych cech charakteru, możliwościom wczesnego diagnozowania przyczyn niepowodzeń szkolnych, doświadczeniom wychowawczych rodziców i nauczycieli oraz potrzebom badania środowiska życia młodzieży szkolnej – będąc udaną próbą pedagogizacji rodziców i doskonalenia nauczycieli¹⁴.

Badacz dziejów polskiej oświaty, Krzysztof Jakubiak¹⁵, w piśmiennictwie pedagogicznym tego okresu punktuje wyraźnie wypracowane przez ówczesnych autorów cele, płaszczyzny oraz formy współpracy nauczycieli i rodziców. Prawidłowość organizacji procesu edukacyjnego wiązała się ściśle z dążeniem do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami, aktywizowaniem umiejętności rodzicielskich rodziców, socjalizacją własnych dzieci, wychowanków, zrozumieniem przez rodziców specyfiki programów nauczania, potrzeb i zadań szkoły, zawiązaniem więzi emocjonalnej we wspólnocie szkolnej oraz tworzeniem jednolitego kierunku oddziaływań, kształtujących określone wartości kulturowe, normy moralne i wzory

¹² W. Błońska, *Problematyka wychowania społeczno-moralnego na łamach „Szkoły Polskiej” (1849-1853) – rady i wskazówki*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, (1996), zeszyt 32, s. 102-104.

¹³ T. Gumuła, *Wspieranie nauczycieli w pracy pedagogicznej przez Wyd. „Książnica – Atlas” (na przykładzie serii „Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży”)*, [w:] *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 130.

¹⁴ Ibidem, s. 130.

¹⁵ K. Jakubiak, *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, op. cit., s. 37-38.

funkcjonujące w społeczeństwie. Kluczowe dziedziny porozumienia obejmowały: udzielanie szkole pomocy materialnej i finansowej przez rodziców, czynny udział w realizacji zadań wychowawczych placówki oświatowej, w tym poznania wychowanków przez kadrę nauczającą oraz pomoc w organizowaniu pracy domowej. Wzajemnie wzbogacający się wpływ edukacji rodzinnej i szkolnej wymagał stosowania różnych form działań i komunikacji: cyklicznego urządzania konferencji informacyjnych z rodzicami uczniów, zaznajamiania ich z celami i metodami wychowawczymi szkoły, programem nauczania, organizacją pracy oraz całokształtem życia szkolnego, rozprowadzania sprawozdań szkolnych i gazetek uczniowskich, odwiedzania przez nauczycieli mieszkań uczniów lub stacji w celu poznania ich środowiska kulturalno-gospodarczego i udzielania porad dotyczących organizacji pracy domowej, prowadzenia rodzicielskiej biblioteki naukowej, poradnictwo indywidualne, a także kształtowanie pozytywnych postaw rodziców poprzez poszerzanie ich horyzontów w zakresie wiedzy pedagogicznej.

Formułowany w ówczesnej literaturze model współpracy rodzicielsko-nauczycielskiej wymagał przełożenia na codzienną praktykę edukacyjną. Rozwój wzajemnych stosunków dynamizowały przede wszystkim ogólnokrajowe i lokalne zrzeszenia rodzicielskie, z których największym było Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce. Istniały również instytucje, zawiązywane na mocy uregulowań ustawowych i odpowiednich zarządzeń ministerialnych przy władzach oświatowych, rady składające się z przedstawicieli samorządu terytorialnego, nauczycieli, duchownych i miejscowych działaczy społecznych, Rady Szkolne Okręgowe i Powiatowe oraz działające w gminach Rady Szkolne Miejsowe (dozory szkolne). Najważniejsza rola w codziennej współpracy domu i szkoły przypadła jednak patronatom szkolnym, nazywanym również Opieką Szkolną lub Kołami Opieki Rodzicielskiej. Wszystkie te organizacje i instytucje najpełniej urzeczywistniały ideę uspołecznienia szkoły¹⁶. Po II wojnie światowej kontynuowano próby konsolidacji oddziaływań wychowawczych różnych środowisk, jednak polityka oświatowa władz centralnych marginalizowała rolę rodziców w procesie współpracy, faworyzując wyraźnie nauczycieli i uczniów. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w zmieniających się wielokrotnie normach prawa oświatowego regulujących tę sferę społeczną, od nieufności i alienacji rodziców, po stopniowe otwieranie się szkół na współpracę ze środowiskiem zewnętrznym. Jednak dopiero zmiany społeczno-polityczne po 1989 r. „wywołały prawdziwą rewolucję w polskim systemie oświaty: przekazanie większości szkół jednostkom samorządu terytorialnego oraz zmianę struktury szkolnictwa, programów nauczania, zasad finansowania i awansu zawodowego nauczycieli”¹⁷, stając się

inspiracją do poszukiwań badawczych nowej koncepcji szkoły, dostosowanej do wymogów współczesności. Każdy badacz wzajemnych relacji między szkołą a rodziną powinien brać pod uwagę ich dotychczasowe dziedzictwo i współczesne doświadczenia¹⁸.

WSPÓŁPRACA RODZICÓW I NAUCZYCIELI W LITERATURZE PRZEDMIOTU

Praca z rodzicami uważana jest za jedną z najtrudniejszych, a zarazem najważniejszych czynności pedagogicznych nauczycieli. To im w udziale przypada inicjowanie interakcji jako osobom posiadającym merytoryczną wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii rozwojowej. Efektywną współpracę determinuje rozpoznanie poziomu kompetencji psychologiczno-pedagogicznych rodziców, systemu wartości, potrzeb, motywacji i warunków socjalno-bytowych środowiska rodzinnego ucznia. Podstawową umiejętnością nauczyciela jest bowiem „nie tyle zdolność przekazywania uczniom wiedzy o wartościach, lecz pomoc w ich rozpoznawaniu oraz hierarchizowaniu, a także wskazywanie wychowankom godnych ich dążeń celów, do których chcieliby zmierzać”¹⁹. Istnieją pewne szczególne okoliczności, które decydują o złożoności relacji między nauczycielami a rodzicami uczniów. Rodziny są bardzo zróżnicowane strukturalnie, preferują odmienne formy partycypacji edukacyjnej. Stosunki szkoły i rodziny kształtują się inaczej również²⁰ na poszczególnych etapach edukacji, w różnych środowiskach wychowawczych, w zależności od posiadanych przez nauczycieli kompetencji zawodowych oraz od zasobów materialnych instytucji współpracujących. Niemniej ważnym pozostaje możliwość korzystania z zasobów środowiska lokalnego w trakcie współpracy, doświadczania przez uczniów, rodziców i nauczycieli satysfakcji z osiągniętych efektów, zarówno w wymiarze osobistym, jak i wspólnotowym. Wiedza na temat szkolnego funkcjonowania dziecka pozwala rodzicom na lepsze poznanie jego możliwości, skuteczniejsze motywowanie do systematycznej pracy, udzielanie bardziej adekwatnej pomocy w przezwyciężaniu trudności oraz zapewnia poczucie sprawstwa w kwestii edukacji²¹ i przekonanie o podmiotowym traktowaniu dziecka.

Mając powyższe na uwadze Mikołaj Winiarski²² sugeruje odpowiednie przygotowanie obydwu stron do rozmowy, formułując następujące warunki:

html [dostęp: 30.11.2023].

¹⁸ B. Śliwerski, *Uspołecznienie szkoły*, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1995,93/styczen,105/uspolecznienie_szkoly,332.html [dostęp: 30.11.2023].

¹⁹ E. Pasterniak-Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2005, s. 48.

²⁰ A.W. Janke, *Stosunki rodziny i szkoły jako zagadnienie pedagogiczne*, op. cit., s. 216.

²¹ M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002, s. 7.

²² M. Winiarski, *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła” (2002), nr 10, s. 4-8.

¹⁶ K. Jakubiak, *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, s. 38-42.

¹⁷ W. Starzyński, *Nie ma dobrej szkoły bez współpracy z rodzicami*, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2006,104/listopad,223/nie_ma_dobrej_szkoly_bez_wspolpracy_z_rodzicami,2022.

ustalenie kategorii rozmowy (kameralna, zbiorowa) i osób uczestniczących, określenie charakteru spotkania (spontaniczny, kierowany) i tematyki, nakreślenie ramowego planu przebiegu rozmowy, nawiązanie wstępnego kontaktu z przyszłym rozmówcą, wzbudzenie u rozmówcy wewnętrznej motywacji do podjęcia rozmowy i jej kontynuowania, uzgodnienie terminu, miejsca i czasu trwania rozmowy, przygotowanie materiałów pomocniczych (dokumenty szkolne, przepisy oświatowe, różne wytwory dziecięce itd.). Ważne jest również zaproszenie potencjalnego rozmówcy w odpowiedni sposób, najlepiej bezpośrednio i na płaszczyźnie partnerskiej.

W ujęciu Marii Mendel²³ nawiązanie relacji rodziców ze szkołą odbywa się poprzez: informowanie rodziców o możliwościach wpływu na całokształt warunków szkolnej edukacji dziecka, udostępnianie wszystkich dziedzin życia szkoły zorganizowanemu wpływowi rodziców, okazywanie przyzwolenia na wpływ rodziców w zakresie wszystkich zagadnień związanych z organizacją funkcjonowania szkoły oraz procesem edukacyjnym dziecka, dostrzeganie w rodzicach sojuszników, podtrzymywanie gotowości rodziców do współpracy oraz zachowanie tendencji do dzielenia za nią wspólnej odpowiedzialności, umożliwienie dokonywania wyborów i dynamiczny rozwój uczniów, rodziców i nauczycieli w toku wzajemnych kontaktów. Mieczysław Łobocki²⁴ podkreśla znaczenie w tym procesie: (1) partnerskich relacji łączących nauczycieli i rodziców, wykluczających dominację jednej ze stron, prowadzących do kompromisu, (2) uzgodnienia wspólnego podejścia wychowawczego, (3) swobodną i rzetelną wymianę opinii rodziców o rodzinie i szkole, oraz wyświadczenie sobie konkretnych usług przez nauczycieli i rodziców. Podstawą wartości takiej interakcji jest stworzenie spójnych warunków do pomyślnej samorealizacji dziecka, jego rozwoju osobistego, kształtowania motywacji do nauki, zachowania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz przystosowania społecznego²⁵. Zainteresowane strony muszą być także świadome korzyści płynących ze współpracy. To niejako „przejście od mówienia do rodziców – do wsłuchiwania się w ich głosy, od pedagogizacji – do partnerskiego dialogu, od aktywizacji wybranych – do stopniowego włączania pozostałych w życie szkoły”²⁶. Nauczyciel powinien stać się częścią mikrośrodowiska rodzinnego (jako doradca w kształceniu i wychowaniu

ich dzieci), a rodzice ucznia powinni stać się częścią mikrośrodowiska szkolnego (jako uczestnicy całościowego procesu pedagogicznego)²⁷.

Korzyści wynikające z porozumienia są wielowymiarowe. Współpraca przyczynia się do pogłębienia wiedzy nauczycieli o uczniach i środowisku rodzinnym, poszerza świadomość psychopedagogiczną rodziców i ich kompetencje, co przekłada się na tworzenie właściwej atmosfery wychowawczej w domu i szkole, ogranicza wzajemne negatywne nastawienie, nieufność, a umożliwia wyjaśnianie nieporozumień, podnoszenie autorytetu rodziców i nauczycieli, umożliwia nawiązanie pozytywnej więzi emocjonalnej, pozwala upodmiotowić wzajemne relacje, zwiększa też poczucie współodpowiedzialności rodziców za edukację własnych dzieci. Współdziałanie rodziców i nauczycieli umożliwia wzajemną pomoc w sytuacjach, gdy któraś ze stron nie ma możliwości samodzielnego przezwyciężenia napotykanych trudności. Sprzyja także szerzeniu idei współpracy międzyludzkiej, rozwijaniu tej umiejętności u uczniów oraz humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych²⁸. Niewątpliwie „współpraca jest atrybutem, do którego należy dążyć i urzeczywistniać go w szkole. W niej zawiera się sens i kierunek zmian, ale jednocześnie jest fundamentem, na którym szkoła musi się oprzeć, by wypełnić swoją misję sprostania wyzwaniom współczesnego i przyszłego świata”²⁹. Polski system oświaty zapewnia wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny³⁰. Współpraca jest zatem nie tylko prawem, ale i obowiązkiem wynikłym z przyjętych przez Polskę zobowiązań zawartych w międzynarodowych traktatach: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych, Europejskiej Karcie Praw i Obowiązków Rodziców, w Konwencji o Prawach Dziecka oraz z krajowych przepisów legislacyjnych: Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Karty Nauczyciela, z Ustawy o systemie oświaty i Prawa oświatowego. Część z nich, w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki, określają statuty poszczególnych szkół publicznych³¹, część wynika pośrednio z praw nauczycieli, uczniów i rodziców w szkole. Prawodawstwo porządkuje tym samym różne obszary aktywności pedagogów. Jednocześnie istnieje wiele uregulowań prawnych silnie zakotwiczonych w dorobku pedagogiki, a także w innych naukach społecznych³².

²³ M. Mendel, *Rodzice i szkoła: Jak uczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998, s. 153–158.

²⁴ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 27.

²⁵ Н. Константиновна Каточич, *Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы*, https://adu-by.translate.google.ru/glavnaya-stranitsa/4307-vzaimodejstvie-semi-i-shkoly-aktualnye-strategii-i-formy.html_x_tr_sl=ru&x_tr_tl=pl&x_tr_hl=pl&x_tr_pto=sc [dostęp: 30.11.2023].

²⁶ D. Elsner, *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Mentor, Chorzów 2003, s. 34–35.

²⁷ Б. О. Анатольевна, *Сотрудничество классного руководителя с родителями*, <https://www.prodenka.org/stati-obr/obobschenie-opyta/1434-sotrudnichestvo-klassnogo-rukovoditelja-s-rod> [dostęp: 30.11.2023].

²⁸ A. Kozubska, *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość?*, w: red. A.W. Janke, *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2004, s. 314–315.

²⁹ I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003, s. 127.

³⁰ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, (Dz.U. 2017 poz. 59 art 2).

³¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutowych publicznych przedszkola oraz publicznych szkół, (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624).

³² M. Andrzejewski, *Jakie prawo jest potrzebne pedagogom?*, „Studia Edukacyjne” (2017), nr 45, s. 117–118.

Niestety, chociaż „w naszym kraju prawo jest po stronie rodziców, natomiast praktyka po stronie władz oświatowych i szkolnych. Dlaczego? Z prozaicznego powodu. Mimo zmiany ustroju politycznego system oświatowy jest najsilniejszym punktem oporu przeciwko demokratyzacji życia społecznego i społecznienia oświaty oraz procesów wychowawczych³³”. Bogusław Śliwerski dodaje również, iż najbardziej przeraża decydentów oświatowych to, „że nauczyciele, rodzice i uczniowie zaczynają samodzielnie myśleć, szanować siebie i cenić swoją godność [...] Zwolennicy władzy centralistycznej bardziej skłonni są posługiwać się nakazem i zakazem aniżeli swobodną współpracą³⁴”. W wielu placówkach oświatowych nadal dominuje autorytarny system zarządzania i komunikacji, nie ma wspólnej wizji działania zespołu nauczycielskiego i tradycji współpracy, panuje klimat dystansu pomiędzy rodzicami i nauczycielami, zdarzają się też sytuacje, gdy dyrekcja wyraźnie zaznacza, by opiekunowie nie integrowali w wewnętrzne sprawy szkół. Wśród przyczyn determinujących takie postawy wskazuje się również wzajemne podważanie kompetencji, krytykowanie w obecności innych, niedostrzeganie zależności pomiędzy własnymi działaniami a spodziewanymi efektami, lęk przed utratą autorytetu, moralizatorski charakter rozmów czy niechęć do dzielenia się przywództwem i odpowiedzialnością³⁵. Ta nieumiejętność współpracy wynika także z faktu nieprzygotowania nauczycieli do współpracy z rodzicami, braku profesjonalnej wiedzy w zakresie: efektywnego planowania i realizowania działań edukacyjnych, dokonywania ewaluacji własnych działań, możliwości zaangażowania rodziców w pracę wychowawczą i dydaktyczną itp.

W ujęciu Mieczysława Łobockiego³⁶ bariery w pedagogicznym wspieraniu rodzin istnieją zarówno po stronie instytucji oświatowych, jak i po stronie rodziców. Są nimi: wzajemna nieufność nauczycieli i rodziców, zbyt obarczanie odpowiedzialnością za wychowanie jednej ze stron, brak uzgodnionych celów oraz sposobów współpracy nauczycieli i rodziców, zbyt przedłużające się współdziałanie wyłącznie o charakterze jednokierunkowym, wyolbrzymianie przez nauczycieli i rodziców spraw związanych z nauką uczniów, współdziałanie w sposób formalny, niesystematyczny, doraźny, wynikły jedynie z powodu niezwykłych okoliczności lub warunków.

Konflikty między nauczycielem a rodzicami uczniów wynikają z różnych przyczyn. Wiktor Żłobicki³⁷ duże znaczenie przyznaje czynnikom psychospołecznym, warunkującym porozumienie obydwu stron. Dominująca rola nauczycieli w kontaktach interpersonalnych sprzyja arogancji, lekceważącemu podejściu do rodziców,

u których pojawia się subiektywne poczucie zagrożenia, zdeformowany obraz nauczycieli i nieadekwatne zachowania. Szczególnego znaczenia nabiera wzajemne postrzeganie się w sposób subiektywny, zależny między innymi od dotychczasowych doświadczeń, umiejętności rozpoznawania sygnałów niewerbalnych, rodzaju emocji związanych z obserwowaną osobą lub wynikłych z osobistych schematów wnioskowania. Postrzeganie przez nauczycieli i rodziców problemu zadań domowych jest tego najlepszym przykładem. Nauczyciele nie mają dokładnej wiedzy o warunkach i sposobach organizowania dziecku pomocy przez rodziców, nie są uważani za sojuszników, co wzbudza poczucie bezradności wobec wielu zaburzeń rozwojowych, mających wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci, a w efekcie – może nasilać dystans rodziców wobec szkoły. Zrozumienie funkcjonowania szkoły utrudniają niejednokrotnie różnice językowe, potencjał kulturowo-społeczny oraz specyfika środowiska lokalnego. Są rodzice awanturniczy, podejrzliwi, mający kłopoty ze znośnięciem frustracji, obwiniający innych za niepowodzenia dzieci, rodzice pasywno-agresywni, bojący się wyrażać otwarcie swoje zdanie, rodzice zależno-rozszczeniowi idealizujący nauczyciela, rodzice przekonani o własnej wielkości, skoncentrowani na budowaniu pozytywnego wizerunku. Są wreszcie rodzice dramatyzujący, przesadnie emocjonalni; kontrolujący, dążący do panowania nad sytuacją, jak i wycofani, wyalienowani w sytuacjach społecznych, niepewni własnej wartości z powodu własnych złych szkolnych doświadczeń³⁸. Jednakże, jak wynika z badań ankietowych Najwyższej Izby Kontroli³⁹ rodzice w zdecydowanej większości (87,7%) są świadomi swojej odpowiedzialności, tego że to na nich spoczywa główny ciężar wychowania dziecka.

Zenon Gajdzica⁴⁰ podkreśla, że każda szkoła posiada specyficzne doświadczenia we współpracy z rodzicami. Rzeczywiste stosunki kooperacji i partnerstwa „rozwijają się w zróżnicowanych środowiskach lokalnych i uzależnione są od aktywności, pomysłowości i indywidualnych predyspozycji osób w nich uczestniczących. Świadomość tych jednostek, ich wiedza, a także nastawienie, chęć i motywacja na rzecz pracy dla szkoły i uczniów w znacznym stopniu wyznaczają zakres, treść i sposoby współpracy oraz trwałość funkcjonowania tego związku”. Powodzenie procesu edukacyjnego to rezultat połączonych wysiłków wszystkich środowisk wychowawczych i wymaga respektowania określonych zasad. Mieczysław Łobocki⁴¹ nazywa je dyrektywami postępowania i przedstawia

³³ B. Śliwerski, *Prawa rodziców*, „Psychologia w Szkole” (2012), nr 1, s. 105.

³⁴ Idem, *Uspołecznienie szkoły*, op.cit.

³⁵ M. Trzcińska-Król, *Iluzoryczność wspólnoty szkoły*, Warszawskie Innowacje Edukacyjno-Społeczne. Inspiracje, „Rodzice w szkole” (2017), nr 10, s. 13.

³⁶ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, op.cit., s. 26-32.

³⁷ W. Żłobicki, *Uczenie się w szkole i poza nią*, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1998,96/czerwiec,140/uczenie_sie_w_szkole_i_poza_nia,734.html [dostęp: 30.11.2023].

³⁸ A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, red. A. Kozubska, P. Ziółkowski, R. Koc, , Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014, s. 140-142.

³⁹ *Informacja o wynikach kontroli. Współpraca szkół z rodzicami w realizacji zadań wychowawczych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2018, s.13.

⁴⁰ B. Kozieł, Moduł VII, [w:] *Partnerzy w nauce. Warsztaty pod redakcją Zenona Gajdzicy. Narzędzia pedagogiczne w kształtowaniu środowiska edukacyjnego. Budowanie aktywności edukacyjnej ucznia*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s.79.

⁴¹ M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 115-117.

jako: (1) zasadę pozytywnej motywacji, a więc świadomej i celowej współpracy, (2) zasadę partnerstwa związaną z równorzędnością praw i obowiązków, (3) zasadę wielostronnego przepływu informacji, zakładającą konieczność uruchomienia różnych kanałów przepływu informacji między nauczycielami i rodzicami, (4) zasadę jedności oddziaływań, metod i form wychowawczych, (5) zasadę aktywnej i systematycznej współpracy, (6) zasadę elastycznej i twórczej postawy partnerów współpracy, a także (7) zasadę taktu i dyskrecji. Odzwierciedlają one specyfikę procesu komunikacyjnego.

Współpraca rodziców z nauczycielami charakteryzuje się także różnorodnością form i metod działania indywidualnego i zbiorowego. Nadal dominują tradycyjne formy współpracy: zebrania ogólne, zebrania klasowe (tzw. wywiadówki), indywidualne rozmowy z wychowawcą, konsultacje pedagogiczno-psychologiczne, dni otwarte szkoły, spotkania z zaproszonymi gośćmi, szkolenia dla rodziców, współorganizowanie wycieczek i imprez klasowych, inicjowanie pomocy medycznej, prawnej czy materialnej, czy pomoc w pracach porządkowo-remontowych. Jednocześnie pandemia COVID-19 przyspieszyła proces cyfryzacji oświaty, co przełożyło się na dynamiczny rozwój technologii komunikacyjnych: dziennika elektronicznego (LIBRUS Synergia), korespondencji elektronicznej, komunikatorów i mediów społecznościowych (Skype, Whats App, Messenger, Facebook), platform e-learningowych (edmodo, mCourser, padlet, symbaloo, remind.com, Classroom), wideokonferencji (MS Teams, Cisco Webex, Clickmeeting, Zoom). Szeroko to zjawisko opisuje między innymi Jacek Pyżalski⁴² w publikacjach poświęconych zdalnej edukacji. Pojawiły się nowe modele edukacji domowej za pośrednictwem platform online („Szkoła w chmurze”).

Prawidłowe wykorzystanie powyższych treści, form, metod i środków dydaktycznych pozwala na stworzenie jednolitego środowiska wychowawczo-rozwojowego, zapewniając warunki do kształtowania wszechstronnej i harmonijnie nierozwiniętej osobowości, zdolnej do życia w kontekście współczesnego przyspieszenia kulturowego. Rodzice, nauczyciele i dzieci traktowani są w tej relacji jako równoprawne podmioty holistycznego procesu edukacyjnego.

ZAKOŃCZENIE

Problem współpracy rodziny ze szkołą podnoszono w polskiej literaturze pedagogicznej od dawna, jednak dopiero przełom wieku XVI i XVII przyniósł bardziej ożywiony dyskurs. Niemniej aż do drugiej połowy XIX wieku problem

współdziałania obydwu środowisk wychowawczych nie miał wielkiego znaczenia w praktyce edukacyjnej. Pojawiły się pierwsze czasopisma skierowane do nauczycieli i rodziców, zaczęły powstawać organizacje rodzicielskie i patronaty szkolne. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości kontynuowano pedagogiczne refleksje w tym obszarze. Wybuch II wojny światowej oraz powojenna polityka oświatowa nie sprzyjały partnerstwu. Szkoła stała się przedmiotem upolitycznienia, a pedagogika miała służyć celom wychowania socjalistycznego.

Przemiany kulturalno-społeczne w latach dziewięćdziesiątych sprowokowały na nowo dyskusję badaczy o roli środowiska rodzinnego w procesie edukacyjnym. Zmiany legislacyjne zobligowały szkoły i placówki do podjęcia współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym, między innymi poprzez obligatoryjne tworzenie rad rodziców i fakultatywnych rad szkoły. Szczegółowe zasady współpracy nauczycieli i rodziców oraz ich charakter zostały zawarte w szkolnych statutach. Z czasem zarówno nauczyciele, jak i rodzice stawali się coraz bardziej świadomi swoich praw i obowiązków. Po latach socjalistycznej nowomowy, pedagodzy zyskali swobodę w kreowaniu rzeczywistości oświatowej. Podniosły się głosy propagujące idee niezależności edukacji od polityki i ideologii, wyprowadzania jej celów z uniwersalnych praw życia, potrzeb i humanistycznych wartości. Pojawiły się rozważania nad istotą współczesnych stosunków rodziny i szkoły, nastąpiła aktualizacja wiedzy o metodach i formach postępowania z rodzicami, zaistniała dyskusja nad koniecznością zmian w kształceniu nauczycieli, dostarczenia im praktycznych rozwiązań w kwestii oczekiwanej społecznie i pożądanej pedagogicznie relacji na linii szkoła-dom, zwłaszcza w obliczu pandemii COVID-19. Rodzice zyskali większe prawo do edukacji domowej swoich dzieci.

Sytuacja społeczna i prawna polskiej oświaty jest dziś niezwykle skomplikowana. Czas pokaże, czy polska szkoła będzie dalej zmierzać w kierunku demokratyzacji, wykorzystując najlepsze pedagogiczne teorie i doświadczenia badawcze, czy zostanie znów upolityczniona, zmierzając w kierunku biurokracji i nadzoru.

BIBLIOGRAFIA

- Анато́льевна Б. О., *Сотрудничество классного руководителя с родителями*, <https://www.prodlenka.org/stati-obr/obobschenie-opyta/1434-sotrudnichestvo-klassnogo-rukovoditelja-s-rod> [dostęp: 30.11.2023].
- Andrzejewski M., *Jakie prawo jest potrzebne pedagogom?*, „Studia Edukacyjne” (2017), nr 45, Poznań 2017.
- Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002.
- Błońska W., *Problematyka wychowania społeczno-moralnego na łamach „Szkoły Polskiej” (1849-1853) – rady i wskazówki*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” (1996), zeszyt 32.

⁴² Zob. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020; *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017. Podsumowanie wyników badania zespołu badawczego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i PCG Edukacja*, red. M. Plebańska, M. Sieńczewska, A. Szyller, Warszawa 2017.

- Elsner D., *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Mentor, Chorzów 2003.
- Gumuła T., *Wspieranie nauczycieli w pracy pedagogicznej przez Wyd. „Książnica – Atlas” (na przykładzie serii „Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży”)*, [w:] *Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Informacja o wynikach kontroli. Współpraca szkół z rodzicami w realizacji zadań wychowawczych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2018.
- Jakubiak K., *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” (2014), nr 4.
- Janke A.W., *Stosunki rodziny i szkoły jako zagadnienie pedagogiczne*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” (1996), zeszyt 34.
- Константиновна Катович Н., *Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы*, <https://adu-by.translate.google.ru/glavnaya-stranitsa/4307-vzaimodejstvie-semi-i-shkoly-aktualnye-strategii-i-formy.html> [dostęp: 30.11.2023].
- Kozieł B., *Moduł VII [w:] Partnerzy w nauce. Warsztaty pod redakcją Zenona Gajdzicy. Narzędzia pedagogiczne w kształtowaniu środowiska edukacyjnego. Budowanie aktywności edukacyjnej ucznia*, red. Z. Gajdzica, Wyd. UŚ, Katowice 2008.
- Kozubska A., *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość?*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, red. A.W. Janke, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2004.
- Kozubska A., *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, red. A. Kozubska, P. Ziółkowski, R. Koc, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014.
- Lulek B., *Powinności – pozory – inicjowanie działania. Wyznaczniki relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła: Jak uczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998.
- Manthey E., *Nauczyciele i rodzice – trudny związek*, <https://www.juniorowo.pl/nauczyciele-i-rodzice-trudny-zwiazek> [dostęp: 31.01.2022].
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, CPBP, Łódź 1991.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Pasterniak-Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela, przedruk wydania I z 1787 roku. Wstępem zaopatrzył i opracował Tadeusz Mizia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624).
- Starzyński W., *Nie ma dobrej szkoły bez współpracy z rodzicami*, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2006,104/listopad,223/nie_ma_dobrej_szkoly_bez_wspolpracy_z_rodzicami,2022.html [dostęp: 30.11.2023].
- Śliwerski B., *Prawa rodziców*, „Psychologia w Szkole” (2021) nr 1.
- Śliwerski B., *Uspolecznienie szkoły*, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1995,93/styczen,105/uspolecznienie_szkoly,332.html [dostęp: 30.11.2023].
- Trzcińska-Król M., *Iluzoryczność wspólnoty szkoły*, „Warszawskie Innowacje Edukacyjno-Społeczne. Inspiracje. Rodzice w szkole” (2017), nr 10.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59 art 2).
- Wąsik W., *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1968.
- Winiarski M., *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła” (2002), nr 10.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985.
- Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.
- Żłobicki W., *Uczenie się w szkole i poza nią*, http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1998,96/czerwiec,140/uczenie_sie_w_szkole_i_poza_nia,734.html [dostęp: 30.11.2023].

ANNA ŚLIWA¹

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI WSPÓŁORGANIZUJĄCYCH PROCES KSZTAŁCENIA Z ZAKRESU WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI

Abstract: The article discusses the issue of cooperation between teachers co-organizing the education process and parents. The introduction describes the tasks of the teacher co-organizing the special education process, as well as its importance in the education of children with special educational needs. The theoretical and cognitive goal was to identify the competences of the teacher co-organizing the educational process in the field of cooperation with parents. The practical and implementation goal was to develop a model of teachers' competences in this area in order to be able to diagnose teachers in this area in subsequent studies. The main problem was the following question: What knowledge and skills regarding cooperation with parents should a teacher co-organizing the students' education process have? Based on the analysis of research reports, it was determined what competences a teacher should have when working with a child with special educational needs and his or her parents. Additionally, our own model of the area and scope of knowledge and skills related to cooperation between teachers and parents was also proposed.

Keywords: teacher competences, special education, cooperation with parents

¹ Mgr, Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 im. Polskich Olimpijczyków w Opolu, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

WPROWADZENIE

Współpraca nauczycieli z rodzicami jest nieodzownym elementem w pracy nauczyciela. Od zakresu współpracy, jej organizacji, a także stopnia zadowolenia pomiędzy stronami (nauczyciel – rodzic) zależą również sukcesy bądź niepowodzenia szkolne uczniów. Nauczyciel współorganizujący proces kształcenia (tak zwany nauczyciel wspomagający) musi posiadać kompetencje z zakresu współpracy z rodzicami. Już sam *Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny* (IPET) określa formy i zakres współpracy nauczycieli współorganizujących proces kształcenia (dalej nauczycieli, w kontekście tego artykułu) z rodzicami. Rodzice ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko mają kontakt z nauczycielem na co dzień, ale również mają prawo do udziału w spotkaniach zespołu specjalistów realizujących IPET, a także wgląd do wielospecjalistycznej oceny ucznia-dziecka.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny jest podstawowym (i obowiązkowym) dokumentem regulujący funkcjonowanie dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w przedszkolu bądź w szkole. Jest przygotowany przez zespół danej placówki składający się ze specjalistów pracujących z uczniem, przy możliwym udziale rodziców dziecka. Należy podkreślić, że rodzice nie tylko mają prawo do uczestniczenia w spotkaniach zespołu, ale także mogą aktywnie uczestniczyć w opracowywaniu i modyfikowaniu samego programu².

Nauczyciel realizujący kształcenie specjalne musi posiadać odpowiednie kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, co określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. poz. 1578).

Do zadań nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne należy³:

- prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizowanie zintegrowanych działań i zajęć określonych w programie;
- prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami

² Z. Narkun-Jakubińska, J. Smogarzewska, A. Trębacz-Ritter, A. Wołowicz, G. Szumski, *Współnauczanie w praktyce – poradnik metodyczny dla nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych integracyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2022, s. 56.

³ J.I. Wiśniewska, P. Jurkiewicz, *Edukacja w dobie pandemii oczami nauczycieli współorganizujących proces kształcenia i rodziców dzieci ze spektrum autyzmu*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska” (2022), vol. XXXV, 4, s. 47.

grup wychowawczych pracy wychowawczej z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym;

- uczestniczenie, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (IPET), realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych;
- udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w IPET, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi;
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych.

Należy jednak zaznaczyć, że zakres zadań nauczycielom współorganizującym kształcenie dzieci niepełnosprawnych wyznacza dyrektor i w zależności od danej placówki charakter pracy może być specyficzny⁴.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami nakreśliła profil nauczyciela edukacji włączającej, w ramach którego wskazała cztery podstawowe wartości⁵:

- docenianie różnorodności – różnice między uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji;
- wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce;
- nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania;
- indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie.

Zgodnie z zaleceniami, do kluczowych kompetencji nauczyciela, które są niezbędne dla rozwoju edukacji włączającej zalicza się między innymi współpracę z rodzicami służącą ocenianiu i planowaniu ciekawego programu nauczania, który wychodzi naprzeciw zróżnicowanym potrzebom uczniów⁶.

Od współdziałania nauczyciela z rodzicami zależy również dobro ucznia, a co za tym idzie, jego rozwój edukacyjny. Należy jednak pamiętać, że z jednej strony to cechy nauczyciela, jego kompetencje liczą się przede wszystkim w jakości kontaktów z rodzicem, ale z drugiej strony, ze strony rodzica też potrzebne

⁴ J.I. Wiśniewska, P. Jurkiewicz, *Edukacja w dobie pandemii oczami nauczycieli współorganizujących proces kształcenia i rodziców dzieci ze spektrum autyzmu*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska” (2022), vol. XXXV, 4, s. 47.

⁵ R. Kołodziejczyk, *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne” (2020) tom 12(48), nr 3, s. 127.

⁶ *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej, Wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Dania 2011, s. 62.

jest zaangażowanie oraz chęć współpracy. Kompetencje nauczyciela z zakresu współpracy z rodzicem są bardzo przydatne i odgrywają niesłuchanie dużą rolę w stosunkach pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Odpowiednie przygotowanie, nastawienie może ułatwić kontakty z rodzicami, bądź utrudnić w przypadku braku tego przygotowania.

Dorota Smykowska dzieli formy współpracy szkoły z rodziną na dwie grupy⁷:

- „aktywizujące, które zachęcają rodziców do udziału w imprezach i uroczystościach szkolnych, pracach porządkowych i działaniach Rady Rodziców;
- oraz podające, czyli rozmowy indywidualne, konsultacje wychowawców z rodzicami, zebrania semestralne połączone z prelekcją, wizyty nauczycieli w domach rodzinnych dzieci”.

Trzeba jednak pamiętać, że niektórzy rodzice, jak piszą Anna Szafrńska i Justyna Pawlak mogą postrzegać szkołę jako przestrzeń jednoznacznie kojarzącą się z ocenianiem, a co za tym idzie – z koniecznością radzenia sobie z krytyką przez ich dzieci⁸.

METODY BADAWCZE

Celem teoretyczno-poznawczym była identyfikacja kompetencji nauczyciela współorganizującego proces kształcenia z zakresu współpracy z rodzicami. Celem praktyczno-wdrożeniowym było opracowanie modelu kompetencji nauczycieli z tego zakresu w celu możliwości dokonania w kolejnych badaniach diagnozy z tego zakresu wśród nauczycieli.

Problem główny postawiono w pytaniu: Jaką wiedzę i umiejętności dotyczącą współpracy z rodzicami powinien posiadać nauczyciel współorganizujący proces kształcenia uczniów? Natomiast problemy szczegółowe sformułowano w następujący sposób:

1. Jaką wiedzę powinien posiadać nauczyciel, aby wzmacniać współpracę z rodzicami?
2. Jakie umiejętności powinien posiadać nauczyciel, aby wzmacniać współpracę z rodzicami?
3. Jakie formy i metody współpracy mogą być skuteczne?

W badaniach użyto metody *desk research*. Analizie poddane zostały dane, które dotyczyły opisów kompetencji nauczycieli z zakresu współpracy z rodzicami. Najpierw dokonano rozeznania w badanej tematyce, a potem sformułowano

⁷ D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków, 2008, s. 251.

⁸ A. Szafrńska, J. Pawlak, *W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia własnego dziecka. Edukacja domowa z perspektywy rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny” (2020), nr 1, s. 214.

odpowiedzi na postawione pytania badawcze⁹. W metodzie tej wykorzystano dane opracowane – raporty z badań¹⁰.

REZULTATY

Badania Doroty Smykowskiej wykazały, że współpraca nauczycieli z rodzicami polega między innymi na¹¹:

- fachowej poradzie;
- podnoszeniu wiedzy rodziców dotyczącej funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wspomaganiu rozwoju biologicznego;
- wspomaganiu rozwoju psychospołecznego;
- wspomaganiu rozwoju kulturalnego dzieci;
- wspomaganiu rozwoju ogólnego dziecka;
- wspólnym korygowaniu zaburzonych zachowań;
- przełamywaniu negatywnego nastawienia rodziców w stosunku do szkoły.

Z raportu z badań przygotowanego pod nadzorem Rzecznika Praw Obywatelskich wynika, że nauczyciele współorganizujący proces kształcenia wskazują na trzy wzory współpracy z rodzicami¹²:

- partnerska relacja oparta na ciągłej komunikacji i jasnym podziałem zadań,
- wiodąca rola nauczyciela,
- wiodąca rola rodzica.

Według raportu, pierwszy ze wzorów ujawniał się dość często. Charakteryzował się precyzyjnym podziałem zadań między domem ucznia a szkołą. Podział ten jest możliwy dzięki stworzeniu kanału komunikacji, np. za pomocą zeszytu lub wiadomości SMS (więcej na ten temat w części poświęconej pracy nauczycieli współorganizujących). Dzięki temu możliwe było bieżące konsultowanie stanu dziecka, jak również kontynuacja zadań edukacyjnych. Wzór drugi występował rzadko, a jego przebieg w dużym stopniu zależał od postawy rodzica. Jeśli opiekun był otwarty i gotowy do współpracy, rola nauczycieli ograniczała się do rozwijania jego kompetencji w zakresie pracy z dzieckiem. Trzeci wzór, który skupiał się na

inicjatywności rodzica, polegał na wspieraniu nauczycieli w pracy z dzieckiem na terenie szkoły przede wszystkim przez podnoszenie ich merytorycznych kwalifikacji lub wskazywaniu innych/dodatkowych sposobów pracy. Chodziło tu o przekazywanie informacji o dziecku, opisywane przy okazji wzoru pierwszego. Trzeba tu zaznaczyć, że niektórzy z rodziców biorących udział w badaniu – zawodo wcale nie związani z edukacją czy terapią – mieli doświadczenie organizacji szkoleń dla kadry, czasem nawet opłacania tych szkoleń, przekazywania literatury czy wręcz dzielenia się specjalistyczną wiedzą z nauczycielami.

Jak podaje Katarzyna Szczepkowska, w świetle przeprowadzonych badań najczęstszymi oczekiwaniami rodziców wobec nauczycieli są między innymi następujące postulaty¹³:

- nauczyciel powinien mieć dobre przygotowanie merytoryczne do pracy, powinien umieć rozwiązywać problemy, lubić i dobrze znać dzieci, które uczy, akceptować je, prowadzić ciekawe zajęcia na wysokim poziomie, być autorytetem, dostosowywać wymagania do możliwości każdego dziecka i być sprawiedliwym, egzekwować wymagania, dotrzymywać umów;
- szkoła powinna tak funkcjonować, aby zagwarantować dziecku poczucie bezpieczeństwa, zapewniać wszechstronny rozwój i wysoką jakość edukacji, klasy powinny być dobrze wyposażone i niezbyt liczne, lekcje powinny zaczynać się rano, trudniejsze przedmioty powinny być realizowane na wcześniejszych lekcjach, w świetlicy dziecko powinno odrobić lekcje;
- kontaktowanie się i przepływ informacji – nauczyciel powinien przekazywać rzetelne i pełne informacje o dziecku, powinien być łatwo dostępny i szybko odpowiadać na maile, powinien przypominać o wszystkich wydarzeniach z życia klasy odpowiednio wcześniej i nie oczekiwać, że jest możliwe przygotowanie czegoś na następny dzień, powinien informować na bieżąco o wszystkich problemach i je rozwiązywać.

Badania Iwony Chrzanowskiej pokazały, że niemal połowa rodziców dzieci sprawnych i nieco ponad jedna czwarta dzieci z niepełnosprawnością, nie potrafi, zdaniem nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego ze szkół specjalnych, zająć jednoznacznego stanowiska wobec edukacji włączającej realizowanej w szkole. Podobne opinie wyrażane były przez nauczycieli w klasach IV-VI¹⁴. Takie postrzeganie edukacji włączającej przez rodziców może utrudnić pracę nauczyciela współorganizującego kształcenie specjalne, a także negatywnie wpłynąć na jego relacje z rodzicami.

Liczne badania pokazują, że postawy osób bezpośrednio zaangażowanych (nauczycieli, rodziców, rówieśników) wobec włączania dzieci niepełnosprawnych

⁹ Z. Bednarowska, *Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych*, „Marketing i Rynek” (2015), nr 7, s. 19.

¹⁰ M. Makowska, R. Boguszeński, *Analiza danych zastanych – zagadnienia wstępne*, [w:] *Analiza danych zastanych – przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 12.

¹¹ D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków, 2008, s. 255-271.

¹² *Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami przez nauczycieli współorganizujących proces edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” (2023), nr 4, s. 40.

¹³ K. Szczepkowska, *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 6.

¹⁴ I. Chrzanowska, *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*, „Studia Edukacyjne” (2016), nr 41, s. 66.

są zdeterminowane charakterem i stopniem niepełnosprawności. Najbardziej pozytywne postawy stwierdzono w stosunku do dzieci z niepełnosprawnością fizyczną, a następnie dzieci z niepełnosprawnością sensoryczną i niepełnosprawnością intelektualną¹⁵. Do podobnych wniosków doszły Angelika Paseka i Susanne Schwab prowadząc badania w Niemczech, które stwierdziły, że rodzaj niepełnosprawności dziecka wpływa na postawy rodziców wobec procesu włączania. Postawa wobec inkluzji uczniów z niepełnosprawnością ruchową jest najbardziej pozytywna, a nastawienie do uczniów z trudnościami w uczeniu się, postawy wobec integracji uczniów z zaburzeniami zachowania lub uczniów niepełnosprawnych intelektualnie są bardziej negatywne¹⁶.

Badania przeprowadzone przez Annę Nowak pokazały, że nauczyciele wskazują na negatywny stosunek rodziców uczniów ze SPE do edukacji włączającej, co utrudnia jej realizację. Tradycje polskiej szkoły (segregacyjne) w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami także są zdaniem badanych czynnikiem utrudniającym. Ponadto respondenci widzieli potrzebę współdziałania z rodzicami i ich pedagogizacji, a także potrzebę współpracy z ekspertami i konsultacji ze specjalistami¹⁷.

Jednak należy pamiętać, co podkreśla we wnioskach swoich badań Iwona Chrzanowska, wsparcie jakiego udzielają swoim dzieciom rodzice uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju jest istotnym czynnikiem powodzenia działań edukacyjnych, w tym włączających, w szczególności podczas, jak pokazują badania, nauczania zdalnego. Uczniowie z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju potrzebują większego wsparcia i kontroli rodziców w procesie edukacji i to niezależnie od tego, czy zajęcia odbywają się stacjonarnie, czy zdalnie¹⁸.

Badania dotyczące roli rodziców w wynikach uczniów potwierdzają tezę, że wpływ rodziców i rodziny musi wykraczać poza wspólne działania i zachęcać decydentów i praktyków do rozważenia elastycznych sposobów umożliwienia rodzicom znaczącego zaangażowania się w edukację swoich dzieci, rozwijać usługi poprawiające umiejętności rodzicielskie, uwzględniać czynniki rodzinne,

które mogą mieć wpływ na motywację i zaangażowanie, a także pomagać rodzinom marginalizowanym¹⁹.

Dociekania naukowe pokazują także, że skutecznymi formami są²⁰:

- wdrażanie programów szkoleniowych dla rodziców, podczas których uczą się komunikować i pracować bezpośrednio z dzieckiem;
- pomaganie rodzicom w uznaniu, że są partnerami i konsumentami w procesie edukacyjnym oraz zapewnienie im odpowiednich przestrzeni do krytyki i formułowania programów;
- ułatwianie rodzicom udziału poprzez przydzielanie im znaczących ról w podejmowaniu decyzji w szkole;
- podkreślanie rodzicom, jak potrzebne i cenione jest ich zaangażowanie;
- komunikowanie rodzicom, że ich zaangażowanie i wsparcie sprawia znaczną różnicę w wynikach ich dziecka.

Jednak wciąż musimy pamiętać o barierach we współpracy, jakie mogą wystąpić. Z jednej strony – bierność i postawa roszczeniowa rodziców wobec szkoły, a także negatywne nastawienie do edukacji włączającej. Z drugiej strony powinniśmy także pamiętać o nastawieniu samych nauczycieli do rodziców.

DYSKUSJA

Badania naukowe pokazują, że współpraca pomiędzy nauczycielami a rodzicami opłaca się, bo przede wszystkim ma to dobry wpływ na edukację dziecka, w szczególności dziecka z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Na podstawie przedstawionych badań można stwierdzić, że nauczyciele, aby wzmocnić współpracę z rodzicami powinni posiadać wiedzę z zakresu:

- edukacji inkluzyjnej;
- zaburzeń jakie posiada dziecko;
- form i metod wspomagania rozwoju dziecka w szkole i w domu;
- wspierania rodziców w sytuacjach kryzysowych;
- motywowania dzieci i rodziców do nauki.

Ponadto potrzebują odpowiednich umiejętności, takich jak:

- komunikacyjne;
- organizacji pracy dziecka w szkole i w domu;
- słuchania dzieci;
- słuchania rodziców;
- rozpoznawania potrzeb dzieci;
- rozpoznawania potrzeb rodziców;

¹⁵ H. Oriešiková, *Inclusion in the choole enviroment*, „Humanitas Pedagogy and Psychology” (2022), s. 38.

¹⁶ A. Paseka, S. Schwab, *Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources*, „European Journal of Special Needs Education” (2020), nr 35(2), s. 262.

¹⁷ A. Nowak, *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań*, „Studia pedagogiczne (Kielce)” (2020), t. 35, s. 174, 178.

¹⁸ I. Chrzanowska, *Edukacja włączająca przez pryzmat doświadczeń nauczycieli w edukacji zdalnej uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w integracyjnych i ogólnodostępnych formach kształcenia*, „Studia z Teorii Wychowania” (2022), nr 3(40), s. 52, 54.

¹⁹ A. Kefallinou, S. Symeonidou, C.J.W. Meijer, *Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature*, „Prospects” (2020), nr 49, s. 145.

²⁰ C. Campbell, *How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools*, National College for School Leadership, Nottingham 2011, s. 4.

- samodoskonalenia;
- rozwiązywania problemów;
- budowania autorytetu wśród dzieci i rodziców;
- konsekwencji;
- posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że konieczne są ustawiczne badania w zakresie współpracy nauczycieli współorganizujących proces kształcenia specjalnego z rodzicami. Przedmiotem tych badań powinny być uwarunkowania form i metod współpracy, tak aby określić jakie mogą być najbardziej skuteczne. Zagadnienie współpracy powinno być bardziej uszczegółowione. Należy zastanowić się jaka wiedza i umiejętności mogą wzmacniać współpracę nauczycieli z rodzicami. Na podstawie analizy wiedzy teoretycznej z tego zakresu oraz doświadczenia własnego mogę zaproponować własny model kompetencji z zakresu współpracy z rodzicami, który przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Obszar i zakres wiedzy oraz umiejętności związanej ze współpracą nauczycieli z rodzicami

Obszar	Zakres dotyczący:
Wiedza	• Wiedzy o zaburzeniach rozwojowych uczniów. • Wiedzy o formach i metodach organizowania edukacji włączającej w szkole. • Wiedzy dotyczącej wspomagania rodziców. • Wiedzy z zakresu diagnozowania potrzeb dzieci i rodziców.
Umiejętności	• Pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. • Pracy z rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. • Umiejętności psychospołecznych takich jak współdziałanie, budowanie pozytywnych relacji z innymi, umiejętności komunikacyjne, rozwiązywanie problemów, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, empatia, budowanie autorytetu, dawanie przykładu, wywieranie pozytywnego wpływu na innych, kreatywności. • Umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać, wachlarz wiedzy i umiejętności nauczyciela współorganizującego proces kształcenia wchodzący w skład kompetencji może być szeroki. Dlatego konieczne są ustawiczne badania w zakresie współpracy nauczycieli współorganizujących proces kształcenia specjalnego z rodzicami. Przedmiotem tych badań powinny być uwarunkowania form i metod współpracy, tak aby określić jakie mogą być najbardziej skuteczne.

KONKLUZJA

Niewątpliwie badania pokazują, że bez współpracy z rodzicami dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jego kształcenie może nie być procesem efektywnym. Bez rodziców nie jesteśmy w stanie realizować zadań edukacji

włączającej na poziomie satysfakcjonującym, a przede wszystkim tak, aby pomóc dziecku i wspomagać jego proces edukacyjny.

Warunkiem dobrej współpracy środowiska szkolnego z rodzicami jest przyjęcie wspólnego dla obu stron założenia tj. pracy dla dobra dziecka. Warto zjednoczyć siły oraz ujednolicić wymagania i metody wychowawcze, aby osiągnąć lepszy efekt. Współpraca rodziców i nauczycieli powinna koncentrować się na trzech podstawowych obszarach, takich jak: partnerskie relacje, wspólne działanie i wzajemna pomoc oraz wzajemna, sprawna wymiana informacji²¹.

Współpraca rodziny i szkoły winna być procesem stałym, uwzględniającym kompetencje tych dwóch środowisk w wychowaniu dziecka oraz w zaspokajaniu potrzeb jego rozwoju. Styczność i więź szkoły specjalnej/z oddziałami integracyjnymi z domem rodzinnym dzieci powinna opierać się na świadomie inicjowanej i rozwijanej współpracy. Praktyka edukacyjna pokazuje, że przynosi to dobre rezultaty w postaci dodatnich wyników w nauczaniu, pozytywnego stosunku uczniów do obowiązków szkolnych, a także w ograniczeniu ich zaburzeń emocjonalnych, fizycznej i słownej agresji. Obie instytucje powinny łączyć wspólne działanie na rzecz dobra dziecka²².

Nauczyciel powinien być wspierającym profesjonalistą w stosunku do rodzica: może ponad osobistymi animozjami obdarzać zrozumieniem, uważnie słuchać, a porady i rozwiązania sugerować wyłącznie wtedy, gdy rodzic o nie prosi i jest gotowy je przyjąć. Zwłaszcza wtedy, gdy problemy są poważne i przekraczają granice nauczycielskich kompetencji. Aby zbudować pomiędzy nauczycielem a rodzicem relacje oparte na szacunku i zaufaniu, potrzeba czasu, ale jak twierdzi Natalia Boszczyk, taka inwestycja zawsze przynosi wymierne korzyści²³.

Realizowanie zadań nauczyciela współorganizującego proces kształcenia specjalnego jest ciężkie i wymaga wielu umiejętności, nie tylko tych merytorycznych. Widać to w szczególności było podczas edukacji zdalnej w czasie pandemii, gdzie jak podają Jolanta Izabela Wiśniewska oraz Patrycja Jurkiewicz, doprowadziła ona wszystkie zainteresowane osoby – uczniów, rodziców i nauczycieli – do powstania negatywnych emocji²⁴.

Jak podaje Iwona Chrzanowska, jednym z głównych warunków dobrej współpracy między nauczycielami i rodzicami jest skuteczna komunikacja, a ta ma

²¹ K. Szczepkowska, *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 8.
²² D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków, 2008, s. 274.
²³ N. Boszczyk, *Dobre relacje w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2020, s. 117.
²⁴ J.I. Wiśniewska, P. Jurkiewicz, *Edukacja w dobie pandemii oczami nauczycieli współorganizujących proces kształcenia i rodziców dzieci ze spektrum autyzmu*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska” (2022), vol. XXXV, 4, s. 59.

szanse zaistnieć jedynie wtedy, gdy nie będzie jednostronna (nadawca – nauczyciel, odbiorca – rodzic)²⁵.

Nabycie umiejętności współpracy między innymi z rodzicami jest postrzegane jako kluczowy element kształcenia nauczycieli, pedagogów specjalnych²⁶. Dlatego warto wzmacniać współpracę z rodzicami w szkole, warto zadbać o to, aby każdy nauczyciel doskonalił się w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarowska Z., *Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych*, „Marketing i Rynek” (2015), nr 7, s. 18-26.
- Boszczyk N., *Dobre relacje w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
- Campbell C., *How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools*, National College for School Leadership, Nottingham 2011.
- Chrzanowska I., *Edukacja włączająca w badaniach naukowych*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wyd. FRSE, Warszawa 2019, s. 92-105.
- Chrzanowska I., *Edukacja włączająca przez pryzmat doświadczeń nauczycieli w edukacji zdalnej uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z zaburzeń, zakłóceń rozwoju w integracyjnych i ogólnodostępnych formach kształcenia*, „Studia z Teorii Wychowania” (2022), nr 3(40), s. 45-63.
- Chrzanowska I., *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*, „Studia Edukacyjne” (2016), nr 41, s. 55-74.
- Domagała-Zyśk E., *Kształcenie nauczycieli w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych*, MEN, Warszawa 2019.
- Kefallinou A., Symenonidou S., Meijer C.J.W., *Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature*, „Prospects” (2020), nr 49, s. 135-152.
- Kołodziejczyk R., *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne” (2020), t. 12(48), nr 3, s. 125-142.
- Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej. Wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Dania 2011.

- Makowska M., Boguszewski R., *Analiza danych zastanych – zagadnienia wstępne*, [w:] *Analiza danych zastanych – przewodnik dla studentów*, red. M. Makowska, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 9-31.
- Narkun-Jakubińska Z., Smogarzewska J., Trębacz-Ritter A., Wołowicz A., Szumski G., *Współnauczanie w praktyce – poradnik metodyczny dla nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych integracyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2022.
- Nowak A., *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań*, „Studia pedagogiczne (Kielce)” (2020), t. 35, s. 169-181.
- Oriešiková H., *Inclusion in the choole enviroment*, „Humanitas Pedagogy and Psychology” (2022), s. 35-53.
- Paseka A., Schwab S., *Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources*, „European Journal of Special Needs Education” (2020), nr 35(2), s. 254-272.
- Smykowska D., *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2008.
- Szafrańska A., Pawlak J., *W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia własnego dziecka. Edukacja domowa z perspektywy rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny” (2020), nr 1, s. 203-218.
- Szczepkowska K., *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.
- Wiśniewska J.I., Jurkiewicz P., *Edukacja w dobie pandemii oczami nauczycieli współorganizujących proces kształcenia i rodziców dzieci ze spektrum autyzmu*, „Annales Universitatis Marie Curie-Skłodowska” (2022), vol. XXXV, 4, s. 43-61.
- Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami przez nauczycieli współorganizujących proces edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” (2023), nr 4, s. 1-65.

²⁵ I. Chrzanowska, *Edukacja włączająca w badaniach naukowych*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wyd. FRSE, Warszawa 2019, s. 101.

²⁶ E. Domagała-Zyśk, *Kształcenie nauczycieli w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd doświadczeń zagranicznych*, MEN, Warszawa 2019, s. 5.

WERONIKA KARNAŚ¹,
MIROSLAW HANULEWICZ²

REORGANIZACJA FUNKCJONOWANIA RODZINY DZIECKA ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Abstract: This article presents the relationship between siblings and parents of a child with a diagnosed developmental disorder, which is the autism spectrum. It is worth emphasizing that the perspective of dependencies that existed in the family before the diagnosis was also shown, which represents a significant added value and allows us to look at the issue from a much broader perspective. The proposed content is an attempt to compare the results of the studies that are part of the author's thesis and to confront them with the contemporary scientific and didactic approach, current research, and the discourse of forums devoted to the theme of children with autism spectrum in the family. What is extremely important, it takes a multi-faceted view on the reorganization of the daily functioning of the family, and thus on the issue of the impact of cognitive dysfunctions on the learning process of the child with autism spectrum and the resulting consequences for healthy siblings.

Keywords: autism spectrum, education, family.

WSTĘP

Spektrum autyzmu zaliczane jest do jednych z cięższych zaburzeń rozwojowych. Gdy dotyka ono dziecka, stanowi trudne wyzwanie dla całej rodziny, ale również środowiska szkolnego. Rodzice bądź opiekunowie prawni (zwani dalej rodziną) muszą poradzić sobie z sytuacją trudną, którą jest nie tylko wychowywanie i edukacja dziecka ze szczególnymi potrzebami, ale być może także jego rodzeństwa, które funkcjonuje w normie psychofizycznej. Rodzeństwo, o ile takie jest, musi natomiast skonfrontować się z nowymi realiami wzajemnego funkcjonowania. Często zdarza się, iż dorasta szybciej niż rówieśnicy i stanowi wsparcie dla rodziców w codziennym wypełnianiu obowiązków, ale też i w nauce. Z drugiej strony może ono czuć się pomijane ze względu na to, iż jego rodzeństwu rodzice muszą poświęcić więcej czasu.

Rodzina stanowi dla dziecka pierwsze środowisko wychowawcze, w którym uczy się ono jak funkcjonować i kształtować relacje z innymi ludźmi³. Jest też odpowiedzialna za jego naukę i edukację, a orzeczenie o spektrum autyzmu wcale nie powoduje, że najbliżsi mogą być z tego obowiązku zwolnieni. Zatem będąc fundamentem dla tego, jak w przyszłości dana jednostka będzie układać chociażby relacje społeczne i przyswajać wiedzę, musi współuczestniczyć w wychowaniu. Odnosząc się do wspomnianego zaburzenia warto zaznaczyć, iż rodzice zmagają się z licznymi trudnościami, które niejednokrotnie będą obce rodzicom dzieci zdrowych. Podczas przeprowadzonych badań rodzice najczęściej wskazują właśnie na utrudnione relacje z dzieckiem. Komunikacja zarówno werbalna, jak również niewerbalna staje się skomplikowana. Dziecko – mimo wcześniej nabytych umiejętności – przestaje mówić, naśladować wskazywane mu gesty oraz reagować na polecenia. Dodatkowo, w zakresie funkcjonowania społecznego u dziecka ze spektrum autyzmu, występuje skłonność do izolowania się od innych osób. Nie czuje się ono bezpiecznie otaczając się nowymi ludźmi oraz odczuwa niepokój będąc w nowych miejscach czy sytuacjach⁴. Problematiczna staje się także edukacja, gdyż wymaga wykorzystania specjalnych oddziaływań. Istnieje konieczność nowego podejścia i konsultacji ze specjalistami, ponieważ proces nauki i przyswajania wiedzy będzie znacząco różnił się od edukacji dziecka zdrowego.

Na szczególną uwagę w rodzinie z dzieckiem ze spektrum autyzmu zasługuje rodzeństwo. Zarówno w kontekście wychowawczym, społecznym, ale i na polu edukacyjnym. To właśnie ono często zмага się z licznymi problemami, które są mniej zauważalne ze względu na zaburzenie brata czy siostry, a to również przekłada się na jakość funkcjonowania w rodzinie i edukację. Istotne jest to,

¹ Studentka w Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu na kierunku pedagogika

² Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Polska, e-mail: m.hanulewicz@g.wszia.opole.pl, <https://orcid.org/0000-0003-1119-8297>.

³ B. Krzesińska-Żach, *Pedagogika rodziny: przewodnik do ćwiczeń*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 9-10.

⁴ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk 2005, s. 131-132.

że funkcjonowanie dzieci ze wspomnianym zaburzeniem oddziałuje pośrednio na zdrowe rodzeństwo. Zazwyczaj związane jest to ze zmianą postępowania ze strony rodziców. Mogą oni poświęcać zbyt wiele uwagi dziecku z autyzmem, nie zważając na potrzeby drugiego potomka bądź znaleźć optymalne rozwiązanie – w miarę równomiernie i według potrzeb rozkładając opiekę nad dwojgiem dzieci⁵. Dla rodzeństwa pojawienie się diagnozy spektrum autyzmu u brata/siostry wiąże się często z negatywnymi przeżyciami i uzasadnionymi obawami. Stąd tak istotne jest zaangażowanie rodziców w utrzymaniu pozytywnej relacji ze zdrowym synem czy córką⁶.

BADANIA

Należy podkreślić, że zachowania dziecka, będące następstwem spektrum autyzmu mogą wpływać na odmienne relacje panujące w rodzinie. Poniżej przedstawione zostały wyniki badań własnych, którymi objęto rodzeństwo dzieci ze wspomnianym zaburzeniem. Tematyką badań były ich relacje z rodzicami oraz poglądy rodzeństwa odnośnie spektrum autyzmu brata/siostry. Próba badawcza liczyła 60 osób z terenu gminy Nysa, spośród których 26 badanych stanowiło rodzeństwo niniejszych dzieci, zaś 34 – ich rodzice. Wykorzystaną metodą badawczą była metoda sondażu diagnostycznego, natomiast odpowiadającą jej techniką była technika ankiety. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety. Badanie prowadzone było przez okres blisko dwóch miesięcy. Były one elementem pracy dyplomowej Weroniki Karnaś, pisanej pod kierunkiem dr Katarzyny Jarosz z Uniwersytetu Opolskiego.

Z badań wyłania się ogólny obraz tego, że zachowania wynikające ze spektrum autyzmu u dziecka oddziałują na funkcjonowanie całej rodziny. Złożoność tego zaburzenia oraz związane z nim trudności przy codziennych czynnościach stają się problemem, z którym rodzina musi sobie poradzić. Są to problemy nie tylko na gruncie komunikacyjnym, ale również socjologicznym, psychospołecznym i edukacyjnym.

Z sondażu wynika, iż pierwotnie rodzice są przekonani, że ich dziecko rozwija się prawidłowo. Przy czym należy odnieść się do tego, że praktycznie każda z rodzin inaczej pojmuje pojęcie prawidłowego rozwoju. Jednakże z upływem czasu pojawiają się nietypowe zachowania, trudności w porozumiewaniu się, brak utrzymywania kontaktu wzrokowego oraz brak zainteresowania otoczeniem⁷. Często dopiero wtedy rodzice szukają pomocy, nie zawsze znajdując ją

u specjalistów. Niejednokrotnie otrzymują sprzeczne informacje, co do potencjalnej diagnozy.

ŻYCIE RODZINY PO USŁYSZENIU DIAGNOZY

Z badań prezentowanych przez E. Marat⁸ wynika, że sposób przekazania diagnozy wpływa na reakcje emocjonalne rodziców oraz ich zdolność do adaptacji. Autorka podkreśla, że wielu rodziców pamięta ten moment jako traumatyczny, zwłaszcza gdy diagnoza była przekazywana bez wystarczającego wsparcia czy informacji o możliwościach pomocy.

Diagnoza może mieć zróżnicowane następstwa: od strachu o zdrowie dziecka, podejmowanie kontaktu ze specjalistami, aż do bezradności. Najczęściej zdarza się, iż dopiero w momencie diagnozy własnego dziecka, rodzic zgłębia tematykę spektrum autyzmu i dowiaduje się z czym wiąże się to zaburzenie⁹. Z uwagi na powyższe, tak istotne znaczenie ma edukacja samych rodziców. Musi być ona świadoma, a to oznacza, iż powinna pochodzić ze sprawdzonych źródeł. Wiedza powinna pochodzić od specjalistów w tej dziedzinie, którymi są psychologowie, psychiatry czy lekarze. Taka forma pozwoli na uzyskanie możliwie najpewniejszych informacji odnośnie do postępowania z dzieckiem w codziennym funkcjonowaniu. Jak wskazują wyniki badań własnych, dla prawie 77% ankietowanych spośród rodziców, wychowanie dziecka ze spektrum autyzmu jest sytuacją trudną. Podkreślają oni, iż nie zawsze wiedzą w jaki sposób mogą pomóc swojemu dziecku (69,2%). Ponadto dostrzegają, iż zdarza im się, że nie potrafią być wystarczająco cierpliwi w codziennych sytuacjach oraz nie potrafią zrozumieć, czego oczekuje od nich syn/córka. Dlatego tak istotne znaczenie ma stałe edukowanie rodziców w temacie zaburzeń rozwojowych.

Nieodłącznym elementem towarzyszącym otrzymaniu diagnozy powinna być rozmowa z dzieckiem o jego zaburzeniu. Jest to dla niego swego rodzaju edukacja o własnej osobie. Sama informacja o diagnozie nie jest tak ważna, jak uświadomienie dziecku jak zaakceptować siebie i radzić sobie z trudnościami wynikającymi z powyższego. Rozmowa taka związana jest z trudnymi emocjami, jednakże jej brak może wywołać wiele negatywnych następstw. Sam moment rozmowy winien być dostosowany do indywidualnych predyspozycji dziecka. Przede wszystkim należy podkreślać nie jego inność, lecz wyjątkowość¹⁰.

Dla dobra dziecka ze spektrum autyzmu i progresu w jego codziennym funkcjonowaniu, istotne znaczenie ma współpraca rodziców z psychologiem,

⁵ A. Ucinyk, J. Wyczasany, *Wybrane aspekty funkcjonowania rodzeństwa dzieci autystycznych*, [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 174.

⁶ Ibidem, s. 175.

⁷ E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010, s. 157.

⁸ E. Marat, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, PWN, Warszawa 2015, s. 439.

⁹ Ibidem.

¹⁰ *Jak i czy mówić dziecku o diagnozie?*, http://www.poradnikautystyczny.pl/post/artykuly/jak_i_czy_mowic_dziecku_o_diagnozie_autyzmu [dostęp: 20.09.2023].

terapeutą oraz pedagogiem specjalnym. Odnosząc się do wyników badań własnych, zauważyć można, iż zarówno w opinii rodziców, jak również rodzeństwa specjaliści, psychologowie, pedagodzy są grupą osób, od których rodziny otrzymują wsparcie i pomoc (67,6% badanych rodziców, 73,1% badanego rodzeństwa). Ukazuje to, iż rodziny preferują wsparcie formalne, co pozwala na otrzymanie konkretnej i możliwie najlepszej pomocy.

W pracy z dzieckiem z niniejszym zaburzeniem docenia się podejście skoncentrowane na rodzinie. Specjaliści koordynują wszelkie działania, ukazując przy tym istotną rolę środowiska rodzinnego. Stawia się na indywidualizację i elastyczność. Nadzędnym celem jest natomiast umacnianie więzi rodzinnych w sytuacji, z którą mierzą się jej członkowie¹¹. Podstawowymi założeniami owego podejścia w terapii i rehabilitacji dzieci z spektrum autyzmu jest to, iż: rodzina jest nieustannie obecna w codziennym funkcjonowaniu dziecka i oddziałuje na nie; powinna funkcjonować współpraca pomiędzy specjalistami i rodzicami, oparta na właściwym przepływie informacji; należy zwracać uwagę na fakt, iż każda z rodzin jest inna i należy zindywidualizować podejście, co związane jest z dostrzeżeniem posiadanych zasobów, które można wykorzystać podczas terapii; warto wskazać inne osoby zmagające się z tym samym zaburzeniem u dziecka, dzięki czemu możliwe będzie udzielenie rad i wskazówek¹².

Ponadto, analizując wyniki badań własnych zauważyć można, iż większość ankietowanych korzysta ze wsparcia społecznego. Wśród badanego rodzeństwa 88,5% ankietowanych wskazało, iż ich rodzina aktywnie korzysta z różnych form wsparcia społecznego. Sytuacja podobnie prezentuje się w odniesieniu do badanych rodziców, gdyż 79,4% respondentów uważa tak samo. Dostrzegają oni, iż najczęściej jest to wsparcie informacyjne, związane z otrzymywaniem rad oraz informacji, dzięki którym mogą stosowniej poradzić sobie z trudną sytuacją. Rodzeństwo natomiast dostrzega, iż częściej korzystają ze wsparcia duchowego. Co oznacza, iż doceniają obecność drugiej osoby, dającą możliwość rozmowy oraz poczucie solidaryzowania się.

SYTUACJA RODZEŃSTWA DZIECKA ZE SPEKTRUM AUTYZMU

W rodzinie posiadającej dziecko ze spektrum autyzmu na szczególną uwagę zasługuje rodzeństwo. Literatura przedmiotu skupia się wokół dzieci z tym zaburzeniem oraz ich rodzin, jednakże przez rodzinę rozumiejąc głównie rodziców. Sytuacja rodzeństwa odsuwana jest na drugi plan.

Sytuacja rodzeństwa zdrowego posiadającego brata lub siostrę z różnego rodzaju dysfunkcjami widziana jest w literaturze przedmiotu dwustronnie. Z jednej

strony rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwojowymi zyskuje cenne doświadczenia, które rozwijają ich empatię, odpowiedzialność i umiejętności społeczne. Z drugiej strony, obecność niepełnosprawnego dziecka w rodzinie może prowadzić do trudności adaptacyjnych, ponieważ rodzice często koncentrują się na jego potrzebach, co bywa źródłem samotności i frustracji dla zdrowego rodzeństwa. Brak wystarczającej uwagi może wywoływać problemy behawioralne, wynikające z potrzeby zwrócenia na siebie uwagi. Rodzeństwo, zwłaszcza siostry, czuje się odpowiedzialne za opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością, co często prowadzi do obciążeń nieadekwatnych do wieku. W badaniach wskazuje się, że rodzeństwo tych dzieci częściej doświadcza lęku, izolacji i problemów adaptacyjnych¹³.

Zaburzenia występujące u dziecka zazwyczaj nie wpływają bezpośrednio na zdrowe rodzeństwo. Dzieje się to najczęściej poprzez rodziców, którzy poświęcają więcej uwagi dziecku z zaburzeniem¹⁴, a to ma zdecydowanie wpływ na jakość nauki i pomoc w niej.

Powyższe zjawisko dostrzeżone zostało podczas analizy badań własnych. Niewiele ponad połowa (53,8%) badanego rodzeństwa zauważyło jakiejkolwiek zmiany w obrębie ich relacji z rodzicami. Natomiast spośród tych osób prawie 93% stanowi rodzeństwo, które zauważyło więcej negatywnych zmian. Badania wskazują, iż najczęstszymi aspektami, które uległy pogorszeniu są mniejsza ilość czasu, którą rodzice im poświęcają oraz brak wsparcia ze strony rodziców. Na wczesnym etapie rozwoju dziecka wsparcie rodziców w nauce jest jedną z najważniejszych ról. Warto zaznaczyć, że nie wszyscy dostrzegają jedynie negatywny wpływ diagnozy autyzmu na relacje z rodzicami. Nieco ponad 7% badanych dostrzega, iż wywarła ona pozytywny wpływ, wskazując tym samym, iż rodzice stali się wobec nich bardziej wyrozumiali oraz dają im więcej swobody.

Niestety, zachowania wynikające z omawianego zaburzenia rozwojowego wiążą się z wieloma negatywnymi skutkami dla zdrowego rodzeństwa. Narazone ono jest na stres, problemy związane z zachowaniem, a także niską samooceną i mniejszą pomocą ze strony rodziców w codziennych czynnościach, w tym w nauce. Co istotne, badania przeprowadzone przez N. Gold wykazały, iż rodzeństwo dzieci ze spektrum autyzmu częściej przejawia zachowania depresyjne¹⁵. Dowiedzione zostało także, że starsi bracia czy siostry przejawiają problemy z zachowaniem. Ukazuje to, iż długotrwałe przebywanie z dzieckiem ze wspomnianym zaburzeniem powoduje problemy psychologiczne u dzieci zdrowych. Wraz z wiekiem rodzeństwo coraz bardziej obciążone jest

¹¹ E. Pisula, *Pomoc rodzicom autystycznych dzieci*, [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 202-203.

¹² E. Pisula, *Małe dziecko...*, op. cit., s. 137.

¹³ por. E. Marat, op. cit. s. 454-456.

¹⁴ A. Ucinyk, J. Wyczasany, *Wybrane...*, op. cit., s. 174.

¹⁵ A. Banasiak, *Psychospołeczny wymiar jakości życia rodzin dzieci z autyzmem*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” (2008), z. XV, s. 7.

obowiązkami, to zaś powoduje narastanie stresu¹⁶. To również nie pozostanie bez wpływu na wyniki w nauce. Odnosząc się do wyników badań własnych, można zauważyć nieco odmienne podejście. Badane rodzeństwo nie postrzega pomocy przy bracie/siostrze jako przymus. Prawie 70% respondentów spędza dobrowolnie swój czas wolny z bratem/siostrą. Jednakże jeżeli mają wybrać spędzanie czasu wolnego w domu i poza nim, częściej preferują spędzanie czasu wolnego poza domem (69,2%). Spowodowane jest to tym, że zdarzają się sytuacje, kiedy rodzeństwo ze spektrum autyzmu utrudnia odpoczynek w domu. Takie sytuacje będą także determinować chociażby nie tylko sam proces nauki, ale również jej komfort.

Zasługujący na szczególną uwagę jest aspekt zmian w czasie wolnym rodzeństwa. W większości wskazują, iż chcieliby spędzać go częściej poza domem (61,5%) oraz ze znajomymi (50%). Natomiast odnosząc się do relacji rodziców i rodzeństwa dziecka z niniejszym zaburzeniem, bracia i siostry zaznaczają także, iż częściej chcieliby spędzać czas wolny jedynie z rodzicami. Owa grupa stanowi około 27% badanych. To może prowadzić nie tylko do sytuacji konfliktowych w rodzinie, dewaloryzacji, ale z pewnością oddziałuje na czynniki związane z procesem uczenia się.

Porównując się ze swoimi rówieśnikami zauważają, iż mają więcej obowiązków, w inny sposób spędzają swój czas wolny, czy ich rodzice poświęcają im mniej uwagi. Towarzyszącymi na co dzień emocjami są żal czy zazdrość. Niestety zdarzyć się może, iż zdrowe rodzeństwo upatruje w autyzmie brata/siostry źródła swoich niepowodzeń. Nade wszystko rodzeństwo nie chce dodatkowo obciążać rodziców swoimi zmartwieniami, kumulując w sobie negatywne emocje¹⁷. Rodzeństwo dzieci ze spektrum autyzmu, oprócz oczywistych ról pełnionych w środowisku rodzinnym, wypełnia także role poza nim. Blisko 54% respondentów wskazuje, iż pełnienie przez nich ról społecznych poza rodziną nie jest utrudnione, jednakże około 46% badanych dostrzega pewne utrudnienia. Rodzeństwo najczęściej zauważa, iż mają zbyt małą ilość czasu wolnego na realizację własnych zainteresowań oraz – co najistotniejsze i najprzykrejsze – rodzice wykazują wobec nich mniejsze zainteresowanie, co spowodowane jest opieką nad bratem/siostrą. Zaburzenia autystyczne u dziecka powodują u rodzeństwa wiele różnych emocji. Częstokroć zauważa się, że dzieci te cechują się dużo większą tolerancją i empatią w porównaniu z rówieśnikami. Dodatkowo rodzeństwo wykazuje się odpowiedzialnością i wytrzymałością. Powyższe czynniki są istotne nie tylko jeśli chodzi o organizację czasu na naukę w sensie logistycznym. Sam podział obowiązków, czy też postawienie rodzeństwa zdrowego przed faktem, że będą musieli więcej pracować sami, nie rozwiązuje problemu. Dlatego ważna jest przede wszystkim rozmowa i to w zrozumiały dla dzieci sposób, współpraca

całej rodziny ze specjalistami, ale także szczegółowe wyjaśnienie, w jaki sposób uczy się dziecko i jakie ma w tym obszarze trudności.

Wartym uwagi aspektem życia w rodzinie z dzieckiem ze spektrum autyzmu jest stygmatyzacja ze strony społeczeństwa. Natura ludzka jest taka, iż każda inność wzbudza zaciekawienie, strach jak również często konieczność skomentowania i wypowiedzenia swojego zdania na dany temat. Oczywiście zdarza się to również w opisywanej sytuacji. O ile dorosłe osoby – rodzice łatwiej radzą sobie z tym zjawiskiem, o tyle dzieciom może być trudniej. Wśród badanego rodzeństwa nieco ponad 30% respondentów dostrzega ze strony społeczeństwa pewne znamiona stygmatyzacji. Początkowo i najczęściej związane są one z wrogimi, oceniającymi spojrzeniami. Niekiedy mogą one się także przeistoczyć w nieprzychylnie komentarze, które najczęściej wynikają z niewiedzy oraz braku świadomości na temat niepełnosprawności danego dziecka. Z drugiej strony, duża część rodzeństwa zauważa życzliwe reakcje ze strony innych ludzi: 19% respondentów czuje się traktowana wyrozumiale, natomiast około 35% czuje się traktowana na równi z innymi. Stereotypizacja w kontekście nauki może skutkować tym, że dziecko ze spektrum autyzmu będzie z góry zakładać niepowodzenia w wykonaniu powierzonych zadań. Jednocześnie otoczenie, w tym nauczyciele i pedagodzy mogą powielać taki schemat. W tym przypadku zdecydowanie obniży się motywacja dziecka do nauki i jego nastawienie do podejmowania efektywnych działań. Ważne jest również tutaj, aby wyniki w nauce oceniać adekwatnie do możliwości takiego dziecka, a nie porównywać jego osiągnięcia z dziećmi zdrowymi.

Jak wskazują dotychczasowe wyniki badań, rodzeństwo dzieci z omawianym zaburzeniem, częściej niż rówieśnicy, mierzy się w wieloma trudnościami. Związane są one często ze środowiskiem szkolnym¹⁸, w którym ważna jest nie tylko edukacja, ale także relacje rówieśnicze. Odnosząc się do zachowań dzieci, które wynikają ze spektrum autyzmu, rodzeństwo narażone jest na trudne sytuacje w szkole. Związane są one przede wszystkim z odmiennymi zachowaniami wynikającymi z powyższego zaburzenia u brata/siostry¹⁹. Rówieśnicy często reagują na nie niezrozumieniem, strachem czy wyśmiewaniem. Ponadto u rodzeństwa zauważa się niższą – niż u rodzeństwa dzieci zdrowych – samoocenę. Zaż to manifestowane jest problemami w zachowaniu (napady złości i agresji oraz lęk)²⁰.

Powyższe zachowania mogą mieć realny wpływ na edukację rodzeństwa dzieci ze spektrum autyzmu. Uwzględniając także przedstawione powyżej wyniki badań

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ A. Ucinyk, J. Wyczasany, *Wybrane...*, op. cit., s. 175.

¹⁸ K. Dydyna, E. Lewik-Tsirigotis, K. Tsirigotis, *Autyzm w rodzinie – problemy i próby pomocy*, „Pedagogika Rodziny” (2012), nr 2, s. 82.

¹⁹ D. Danielewicz, J. Rola, *Kompetencje społeczne rodzeństwa osób z autyzmem*, „Szkoła Specjalna” (2011), nr 1, s. 32.

²⁰ Ibidem, s. 32-33.

wskazujące między innymi na: pogorszenie relacji z rodzicami, poświęcanie przez nich mniejszej uwagi dziecku zdrowemu, czy utrudnione pełnienie ról społecznych poza rodziną, można dostrzec, iż te czynniki mogą negatywnie oddziaływać na edukację zdrowego rodzeństwa. Dodatkowo w wynikach badań własnych zauważa się, iż 84,6% ankietowanego rodzeństwa jest uczniami bądź studentami. Natomiast 25% respondentów dostrzegających trudności w pełnieniu ról społecznych poza rodziną, wskazuje na trudności w szkole związane z brakiem czasu na naukę w domu. To pozwala na ukazanie, iż zachowania wynikające z wspomnianego zaburzenia u dziecka w odniesieniu do edukacji jego zdrowego rodzeństwa mają wydźwięk pejoratywny.

Kluczowe znaczenie dla rodziny dziecka ze spektrum autyzmu ma również jego edukacja. Rozpoczynając od przedszkola, przez szkołę podstawową, aż do szkoły średniej – kluczowe jest zindywidualizowane podejście do ucznia – zarówno w placówce masowej, jak również w placówce specjalnej czy integracyjnej. Dla dziecka istotne jest pokonywanie wszelkich barier, by poznawać świat za pomocą zmysłów, które u danej jednostki są szczególnie wyęteżone²¹.

W edukacji osób z omawianym zaburzeniem rozwojowym dostrzega się wiele przeszkód, które sprawiają, że proces ten jest utrudniony. Pierwszym i najważniejszym zagadnieniem w tej kwestii jest fakt różnorodności funkcjonowania uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Badacze zwracają uwagę na fakt, iż nie ma dwóch jednakowych osób, dotkniętych tym zaburzeniem. Oznacza to, że dla nauczyciela pracującego z uczniem, małe znaczenie ma posiadane już przez niego doświadczenie, gdyż stosowane dotąd metody mogą okazać się nieadekwatne wobec konkretnego ucznia²². Kolejnym aspektem jest kwestia znikomej wiedzy w tematyce wsparcia osób z spektrum autyzmu. Wśród innych niepełnosprawności, autyzm jest pomijany i mało jest informacji na temat udzielania odpowiedniej pomocy²³.

Głównym celem edukacji osób z owym zaburzeniem jest możliwie najlepsze przygotowywanie ich do dorosłego życia. Związane jest to z kształtowaniem takich umiejętności, które będą realnie przydatne na dalszym etapie życia oraz pozwolą na osiągnięcie pewnego poziomu samodzielności. Proces uczenia się osób ze spektrum autyzmu powinien opierać się na rozwoju w następujących płaszczyznach: samodzielności, interakcji społecznych, socjalizacji, rozwoju poznawczego. Dzięki temu możliwe będzie efektywne prowadzenie działań edukacyjnych²⁴.

²¹ E. Kochanowska, J. Skibska, J. Wojciechowska, *Indywidualne potrzeby dziecka – ucznia z autyzmem. Komunikacja – interakcje społeczne – edukacja*, „Konteksty Pedagogiczne” (2013), nr 1, s. 29-30.

²² D. Otapowicz, *Bariery w edukacji osób z autyzmem*, [w:] *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 256-257.

²³ Ibidem.

²⁴ A. Garncarz, A. Rybka, *Terapia i edukacja osób z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną. Próba integracji zagadnień*, „Sztuka leczenia” (2012), nr 3-4, s. 49-50.

PODSUMOWANIE

Spektrum autyzmu stanowi niezwykle obszerne zagadnienie. Dotyka ono nie tylko jednostki, lecz całej jej rodziny. Na co dzień jej członkowie zmagają się z sytuacjami, z którymi nie mierzą się inni. Większość rodziców zauważa, iż wychowanie dziecka z autyzmem jest dla nich sytuacją trudną, wskazując, iż nie zawsze wiedzą w jaki sposób mogą pomóc swojemu dziecku.

Ze względu na wielowymiarowość opisywanego zjawiska, artykuł ten nie wyczerpuje wszystkich zagadnień z nim związanych. W literaturze przedmiotu opisywane są liczne wyniki badań. Szczególnie interesujące stanowią analizę przywiązania dziecka ze spektrum autyzmu do rodzica/opiekuna prawnego. N.W. Boris oraz Ch.H. Zeanah opisali powyższe zjawisko w ujęciu pewnego kontinuum. Z jednej strony jest przywiązanie pełne ufności, zaś z drugiej strony jego kompletny brak. Z perspektywy rodziców pierwszy typ przywiązania jest korzystniejszy. Jednakże występujący drugi typ związany jest z licznymi konsekwencjami, z którymi rodzice także muszą sobie poradzić. Są nimi między innymi zaburzenia w rozwoju społecznym, a także brak umiejętności kształtowania związków uczuciowych z innymi osobami²⁵. Przedstawione nieprawidłowości w zachowaniu mogą powodować u rodziców różne negatywne emocje, które związane są z brakiem świadomości odnośnie ich podłoża. Z uwagi na powyższe, tak istotna jest edukacja rodzin w zakresie spektrum autyzmu. Wiedzę na temat zaburzenia mogą uzyskać od specjalistów, psychologów, pedagogów, a także w rozmaitych grupach wsparcia. Od tych właśnie osób mogą dowiedzieć się, co zrobić by udoskonalić jakość funkcjonowania dziecka ze spektrum autyzmu, jak skutecznie pomóc mu podczas codziennych czynności oraz związanych z tym trudności. Zaprezentowane wyniki badań ukazują, iż rodziny chętnie korzystają z różnych form wsparcia społecznego.

Diagnoza problemów rozwojowych dziecka stawia rodzinę przed licznymi wyzwaniem, które modyfikują relacje wewnątrzrodzinne i kształtują system rodzinny na nowo. Warto podkreślić, iż przedstawione zaburzenie wpływa na wszystkich członków rodziny. Zazwyczaj w negatywny sposób. Związane jest to z wieloma płaszczyznami, na których rodzice i rodzeństwo odczuwają trudności. Są to: czas wolny, edukacja, relacje społeczne. Szczególnie istotne znaczenie ma wpływ spektrum autyzmu na edukację, zarówno osoby nim dotkniętej, jak również jego rodzeństwa. W pierwszym przypadku niezwykle istotne jest dostosowanie środowiska szkolnego do potrzeb dziecka. Natomiast w drugim przypadku skupić należy się w głównej mierze na środowisku rodzinnym, gdyż badania ukazują, iż rodzeństwo często odczuwa trudności w tym obszarze związane z brakiem czasu na naukę w domu.

²⁵ E. Pisula, *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, GWP, Gdańsk 2003, s. 48.

- Banasiak A., *Psychospołeczny wymiar jakości życia rodzin dzieci z autyzmem*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” (2008), z. XV, s. 5-12.
- Danielewicz D., Rola J., *Kompetencje społeczne rodzeństwa osób z autyzmem*, „Szkoła Specjalna” (2011), nr 1, s. 32-41.
- Dydyńska K., Lewik-Tsirigotis E., Tsirigotis K., *Autyzm w rodzinie – problemy i próby pomocy*, „Pedagogika Rodziny” (2012), nr 2, s. 78-100.
- Garncarz A., Rybka A., *Terapia i edukacja osób z autyzmem i niepełnosprawnościami intelektualnymi. Próba integracji zagadnień*, „Sztuka leczenia” (2012), nr 3-4, s. 47-68.
- Jak i czy mówić dziecku o diagnozie?*, http://www.poradnikautystyczny.pl/post/artykuly/jak_i_czy_mowic_dziecku_o_diagnozie_autyzmu_ [dostęp: 20.09.2023].
- Kochanowska E., Skibska J., Wojciechowska J., *Indywidualne potrzeby dziecka – ucznia z autyzmem. Komunikacja – interakcje społeczne – edukacja*, „Konteksty Pedagogiczne” (2013), nr 1, s. 29-43.
- Krzesińska-Zach B., *Pedagogika rodziny: przewodnik do ćwiczeń*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Marat E., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, PWN, Warszawa 2015.
- Otapowicz D., *Bariery w edukacji osób z autyzmem*, [w:] *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 255-269.
- Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, GWP, Gdańsk 2003.
- Pisula E., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2010.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk 2005.
- Pisula E., *Pomoc rodzicom autystycznych dzieci*, [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Ucinyk A., Wyczęsany J., *Wybrane aspekty funkcjonowania rodzeństwa dzieci autystycznych*, [w:] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

MODEL PRACY Z DZIECKIEM Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Abstract: The aim of the article is to present a work model with an ASD child as a cognitive, multifaceted and complex process. The fundamental element of the process is to create a friendly environment for a person with autism spectrum disorder. I consider ‘friendly environment’ as a well ordered surroundings with restricted stimuli, clarification and structuralization, which means dividing a room into spots relating to one activity and one function, plans of activities, labelling, visualizing oral and educational content. The major idea of work model with an ASD child is to build a relationship, care about sensory comfort, develop self-awareness through naming behaviour, needs and specific emotional codes, learn self-regulation, communication, social and educational skills. The purpose is to understand the way ASD people think as well as to apply the presented strategies. The key to success for teachers, therapists, parents is to be fully aware of this model while planning work with ASD people.

Keywords: autism, clarification and structuralization, visualization, labelling, activity plans, relationship, communication, AAC, difficult and disrupted behaviour, reactive and proactive strategies

¹ Mgr, Zespół Szkół Specjalnych w Opolu, absolwentka kierunku pedagogika Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.

WSTĘP

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie modelu pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu w ujęciu kognitywnym, jako wieloaspektowego i złożonego procesu. Podstawą prezentowanej koncepcji jest zrozumienie sposobu myślenia i przetwarzania informacji przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD – ang. Autism Spectrum Disorder). Nauczenie się ich sposobu myślenia jest niewątpliwie ogromnym wyzwaniem i trudnym zadaniem. Wymaga wiedzy, doświadczenia i ogromnej wyobraźni. Właśnie doświadczenie było inspiracją do napisania niniejszego artykułu, w którym szeroko przedstawiłam zagadnienia dotyczące planowania pracy z osobami ze spektrum autyzmu. Biorąc za rudymet wiedzę z zakresu metodyki oraz sposób myślenia tych osób. Na tej podstawie opracowałam przedstawione poniżej strategie, które dotyczą szerokiej problematyki, a wdrożenie ich przyniosło oczekiwane efekty w postaci podniesienia poziomu kompetencji komunikacyjnych, emocjonalno-społecznych i edukacyjnych moich podopiecznych. Rozumienie ich sposobu funkcjonowania ułatwia mi moja sytuacja, gdyż oprócz praktyki zawodowej jestem mamą chłopca z ASD. Taki stan rzeczy umożliwia mi widzenie autyzmu z obu perspektyw jednocześnie².

Tworzenie środowiska edukacyjnego przyjaznego osobie z ASD

Przystępując do pracy z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu należy zapewnić im prawidłowo zorganizowane środowisko edukacyjne. Co to oznacza w praktyce? Przede wszystkim musimy wziąć pod uwagę funkcjonowanie sensoryczne osoby autystycznej. Osoby te w inny sposób postrzegają rzeczywistość. Część z nich poszukuje silnych bodźców, gdyż do ich układu nerwowego dociera zbyt mało informacji. Mówi się wtedy o niedowrażliwości w zakresie poszczególnych zmysłów. Zjawisko to można porównać do tzw. depriwacji sensorycznej. Odminną grupę stanowią osoby, do których dociera zbyt dużo bodźców, a ich układ nerwowy nie potrafi ich prawidłowo selekcjonować. Wówczas mamy zjawisko nadwrażliwości sensorycznej. Oba problemy powodują odczuwanie dużego dyskomfortu oraz znacząco wpływają na odbiór rzeczywistości.

Jeżeli zależy nam na stworzeniu środowiska przyjaznego osobie ze spektrum autyzmu musimy uporządkować otoczenie, czyli pozbawić je nadmiernej ilości bodźców. Usuwamy wówczas wszystkie elementy rozpraszające, takie jak np. ozdoby ścienne, okienne, zabawki, pomoce dydaktyczne etc. W pracy z dzieckiem wykorzystujemy tylko ten materiał, na którym aktualnie pracujemy. Taka organizacja pracy umożliwi dziecku skupienie uwagi na istocie pojęcia, esencji

działania, a nie na fascynujących go detalach. Ta przysłowiowa „goła” ściana ułatwi dziecku przetworzenie informacji, doprowadzenie zadania do końca.

Kolejnym krokiem w planowaniu bezpiecznej przestrzeni jest podział sali na miejsca związane z jedną czynnością i jedną funkcją tzw. klaryfikacja przestrzeni. Działania te mają na celu wykorzystanie sposobu myślenia osób z autyzmem. Osoby te tworzą bardzo konkretne skojarzenia³ na zasadzie asocjacji. Dlatego organizując prawidłowo przestrzeń od razu kształtujemy proces nauczania i wychowania wykorzystując ten model myślenia. Stół służy do jedzenia, jeżeli leżą na nim podkłady śniadaniowe, jeżeli ich nie ma – do nauki; sakwa jest odpowiednim miejscem do odpoczynku; krzesła ustawione w kole są miejscem do powitania; materac do zabawy. W ten sposób tworzymy wymóg wystąpienia odpowiednich zachowań przy jedzeniu, pracy, zabawie i odpoczynku. Z uwagi na to, że osoby z autyzmem nie uczą się tego instynktownie i nie wiedzą czego się od nich oczekuje⁴ – stawiamy przed nimi jasne, czytelne zasady i jesteśmy w nich konsekwentni. Ergo, działania te sprawią, że fizyczne otoczenie ucznia będzie mówiło samo za siebie⁵ – i to powinno być naszym pierwszym celem.

Oprócz otoczenia fizycznego mamy środowisko osobowe. Uwzględniając trudności sensoryczne uczniów z ASD np. nadwrażliwość węchową – należy bardzo uważać ze stosowaniem intensywnych perfum, szamponów, proszków do prania etc. Nawet oddech drugiego człowieka może być trudnym doświadczeniem. Należy również uważać ze wszelkimi ozdobami, świecidełkami, zegarkami, unikać wzorzystych ubrań o intensywnych kontrastujących barwach. Wówczas jedyną aktywnością ucznia może okazać się stymulacja. W procesie organizowania bezpiecznej przestrzeni ważne jest ograniczanie aktywności niefunkcjonalnych z wykorzystaniem przedmiotów z najbliższego otoczenia. Podam kilka przykładów np. zabawa przełącznikiem światła. Dobrym rozwiązaniem jest zabranie funkcji przedmiotom np. zamontowanie przełącznika w postaci pilota, który znajdować się będzie pod kontrolą nauczyciela. Tłuczenie talerzy podczas obiadu – talerze szklane zastępujemy plastikowymi. Zrzucanie doniczek i wyjadanie ziemi – usuwamy doniczki z parapetów. Lepiej usunąć przedmioty niż budować atmosferę „nakręcenia” i „polowania” na przedmioty. Oczywiście nie zostawiamy tych zachowań bez wsparcia terapeutycznego. Po przeprowadzeniu analizy zachowania ABA (ang. Applied Behavior Analysis), opracowaniu i zastosowaniu odpowiednich strategii, z czasem zachowania niepożądane łagodnieją lub w ogóle znikają.

Kolejnym ważnym elementem w pracy z dzieckiem z ASD jest wizualizacja. Biorąc pod uwagę, że osoby te myślą obrazami dobrze jest przekazywać

² H. De Clarcq, *Autyzm od wewnątrz. Poradnik*, Otwock 2005, s. 7.

³ Ibidem, s. 305.

⁴ Ibidem, s. 305.

⁵ Ibidem, s. 303.

informację w przystępny dla nich sposób⁶. Zatem niezbędne będzie etykietowanie. Czyli „podpisywanie” ikonami obiektów w najbliższej przestrzeni. Można do tego użyć obrazków schematycznych, ikon PCS (ang. Picture Communication Symbols), piktogramów, podpisów. Oczywiście dobór ikon zależy od poziomu funkcjonowania osób z autyzmem, z którymi pracujemy. Etykietowanie pozwoli naszemu uczniowi odnaleźć się w przestrzeni. „Podpisane” krzesło, stół będzie dla osoby z ASD informacją – tu jest moje miejsce, tu mam siedzieć. „Podpisanie” ikonami posegregowanych obiektów np. klocków, książek aut, piłek – nie tylko pozwoli na utrzymanie niezbędnego porządku, ale przede wszystkim wyznaczy czas zabawy, nauczy kategoryzować oraz dokonywać korespondencji między ikoną a desygнатem, umożliwi przyporządkowanie znaczeń, będzie kształtować pojęcia ogólne. Kompetencje te są bardzo ważne z punktu widzenia rozwojowego.

Kolejnym ważnym elementem wizualizacji są plany aktywności rozumiane jako zestaw pomocy, które służą do wykonania sekwencji czynności. Plany aktywności mogą mieć różną formę. Mogą być indywidualne, grupowe, dzienne, tygodniowe, konkretnych zajęć, czynności np. zajęć logopedycznych, mycia rąk. Wyróżniamy plany oparte na konkretach czyli takie, które tworzone są z użyciem konkretnych przedmiotów umieszczonych np. w pojemniku z przegródkami. Ten rodzaj planu stosujemy u małych dzieci, osób niżej funkcjonujących, osób słabo widzących. Kolejna grupa pomocy to plany oparte na systemie koszyczkowym. Wówczas w plastikowych koszykach umieszczamy konkretne przedmioty. Na koszykach warto za pomocą rzepów samoprzylepnych umieścić ikony będące reprezentacją danego przedmiotu. Stosujemy również plany wizualne oparte na zdjęciach, obrazkach schematycznych, ikonach PCS, piktogramach. Występują również plany rysowane, pisane. Stosujemy je wówczas, gdy uczeń rozumie symbol, potrafi czytać. W metodyce tworzenia planów bardzo ważne jest, żeby był on dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka, biorąc pod uwagę percepcję, poziom myślenia, sprawność motoryczną. Bardzo ważne jest, żeby plan znajdował się na „wysokości” dziecka. Tak, żeby był dla niego dostępny. Jeżeli pracujemy na planach indywidualnych w grupie ważne jest, żeby oznaczyć plany zdjęciami, etykietami z imionami konkretnych osób.

Należy uczyć dzieci samodzielnego korzystania z planów. Przydatny do tego może być przedmiot przejściowy np. piłeczka pingpongowa. Włożona dziecku do ręki będzie dla niego komunikatem – podejdź do planu. Będzie również informacją, że dana aktywność się zakończyła i rozpoczyna się kolejna. Wszystkie te działania przyjmują formę struktury potrzebnej osobom ze spektrum autyzmu. Daje ona kontrolę nad czasem i przestrzenią zmniejszając poziom lęku wynikającego z zagubienia, stresu, niepokoju. Skutecznie redukuje zachowania trudne związane z lękiem, zagubieniem, z unikaniem wymagań, odraczaniem gratyfikacji. Podnosi poziom samodzielności. Zmniejsza potrzebę ciągłego dyskusowania

⁶ Ibidem, s. 305.

np. dopytywania kiedy, będzie obiad. Daje wybór zabawy ograniczając w ten sposób zachowania stereotypowe. Wizualizuje postępy, ukazuje nagrody. Na początku, gdy zaczynamy pracę z dzieckiem w oparciu o plan, powinien on być krótki zbudowany z przyjemnych aktywności. Przede wszystkim powinien być niezmienny. Dopiero z czasem, gdy dziecko nabędzie odpowiednich kompetencji, będziemy uczyć go elastyczności np. w trakcie dnia będziemy zmieniać kolejność stale wykonywanych aktywności.

Dobrze jest uczyć elastyczności w kontrolowanych warunkach, kiedy dziecko jest w równowadze emocjonalnej. Nieodłącznym elementem wizualizacji jest uprzedzanie. Wykonuje się to za pomocą zdjęć, obrazków schematycznych, ikon PCS, piktogramów. Uprzedzanie to nic innego, jak przygotowanie osoby z autyzmem do zmian poza rutyną. Nawet dla osób werbalnych, wizualne przedstawienie ma ogromne znaczenie. Słowa są ulotne. Kiedy przebrzmia, nie zostaje po nich żaden ślad. Nie ma się do czego odwołać. Dlatego ważne jest, aby przekładać język mówiony na język obrazu⁷. Nawet wówczas, gdy nam się wydaje, że dziecko wysoko funkcjonujące ze spektrum autyzmu dobrze rozumie mowę i sytuacje społeczne, w momentach dla niego subiektywnie trudnych traci swoje kompetencje i skupia się tylko na tym, co daje mu poczucie bezpieczeństwa, a tym właśnie jest rutyna. Co robimy w sytuacji niezależnej od nas? Np. miały być zajęcia z panią Anią, ale okazało się przed chwilą, że jej nie będzie. Miał być spacer do parku, ale zaczął padać deszcz. Co wtedy robimy? Usuujemy zdjęcie pani Ani z planu, nadając znaczenie, że pani Ania jest chora. Pokazujemy ikonę „chory” lub „dom”. W tym miejscu na planie umieszczamy zdjęcie pani Małgosi, która będzie ją zastępować. To samo robimy w przypadku spaceru. Ściągamy z planu ikonę „spacer”. Nadajemy znaczenie, że pada deszcz i na spacer nie pójdziemy. W to miejsce proponujemy ulubioną aktywność np. słuchanie piosenki. Umieszczamy na planie ikonę „magnetofon” lub „słuchać”, w tym miejscu, gdzie wcześniej był „spacer”. Działania te skutecznie redukują zachowania trudne wynikające z napięcia, zagubienia, niezrozumienia sytuacji. Pamiętajmy, że jak coś dziecku „zabieramy” to musimy dać coś w zamian.

Kolejnym ważnym elementem prawidłowo zorganizowanego środowiska edukacyjnego jest wizualizacja treści edukacyjnych. Pomoce wizualne w postaci zdjęć, obrazków schematycznych, bitów obrazkowych, ikon PCS z programu Boardmaker, piktogramów powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Bardzo dużo różnych pomocy dydaktycznych jest w internecie. Większość jest godnych polecenia, lecz należy do nich podchodzić z rozważą. Dlaczego? Osoby, które je opracowują chcą się z nami podzielić, lecz nie zawsze ich cel terapeutyczny będzie pokrywał się z naszym. Dlatego zawsze musimy się zastanowić jaki mamy cel, czego chcemy w danym momencie dziecko nauczyć, jakie powinno opanować umiejętności po zajęciach.

⁷ Ibidem, s. 319–320.

Jest to bardzo trudne szczególnie w przypadku dzieci z autyzmem nisko funkcjonujących i niekomunikujących się werbalnie, gdy np. obowiązuje nas realizacja podstawy programowej. W zawiązku z tym należy być bardzo kreatywnym. Dobrą alternatywą dla podręczników jest zaprojektowanie i przygotowanie na ich bazie książeczek do czytania uczestniczącego. Dzięki nim dziecko niewerbalne lub z niskimi kompetencjami językowymi działa w modelu aktywnym. Rozwija kompetencje komunikacyjne i poznawcze. Ma poczucie sprawstwa. Wzbogaca wiedzę o otaczającym świecie. Rozpoznaje symbole. Czyta gestami, symbolami graficznymi, próbuje wypowiadać słowa – powtarza słowa, sylaby, głoski. Rozwija zainteresowania. Wśród książek wizualnych można wyróżnić: książki komunikacyjne, „o sobie”, książki rozmów, książki aktualności, książki doświadczeń, tematyczne, dziennik wydarzeń etc. Wizualizacja umożliwia dzieciom niewerbalnym aktywne śpiewanie piosenek, recytację wierszyków. Daje możliwość aktywnego współdziałania. W zawiązku z tym, że dzieci z autyzmem mają słabą motywację do działania, wolą spędzać czas na swoich ulubionych aktywnościach np. szeregowaniu autek, machaniu grabkami przed oczami, rysowaniu anten. „Wyrwanie” ich z powtarzalnych, przyjemnych aktywności nie jest łatwe – do tego może posłużyć zwizualizowany system motywacyjny. Układamy na podkładce komunikacyjnej lub pasku zdaniowym np. ikonę pracy przy stole, następnie ikonę przedstawiającą konkretną aktywność np. auto. Nadajemy znaczenie – jak wykonasz zadanie, pobawisz się autem. Ważne jest też, żeby dziecko miało zwizualizowane – ile to zadanie będzie trwało lub ile razy będzie je musiało powtórzyć. Do tego można wykorzystać timer jako komunikat – np. pracujesz 3 min, potem zabawa. Kolejnym dobrym wyborem wizualizującym ilość powtórzeń są klocki, jako komunikat – np. zrobisz to 5 razy – układamy 5 klocków, potem zabawa. Po każdym powtórzeniu odczepiamy klocek i wrzucamy go np. do koszyka. Dziecko będzie przygotowane, ile pracy musi wykonać i ile jeszcze zostało do odroczonej nagrody. Innym systemem jest gospodarka żetonowa. Na tablicy mamy zwizualizowany napis – „pracuję na...” np. zabawa plasteliną. Za każde wykonane zadanie dziecko dostaje np. gwiazdkę, którą umieszcza na tablicy. Jak uezбира np. 3 gwiazdki – dostaje wspomnianą nagrodę. Wykorzystując wizualizację dajemy dziecku możliwość do rozwijania samoświadomości, budowania wiedzy o emocjach, rozwijania teorii umysłu, nauki wchodzenia w relacje, rozumienia zasad panujących w grupie, wychodzenia poza stereotypowe aktywności i doświadczania nowych, budowania wiedzy o otaczającym świecie – a tym samym rozwoju.

RELACJA I KOMUNIKACJA

Fundamentem w pracy z osobami ze spektrum autyzmu jest relacja. Zbudowanie relacji z osobą, która z założenia diagnostycznego przejawia jakościowe nieprawidłowości wzajemnych interakcji społecznych, relatywnie nie jest łatwe.

Kluczowym celem w działaniu terapeutycznym będzie, żeby człowiek dla „którego ważniejsze są obiekty” w ogóle nas zauważył. Jak tego dokonać? Bardzo dobrze opisują to Barry i Samahria Kaufmanowie twórcy metody Son-Rise. Założeniem tej metody jest podążanie za motywacją dziecka. Dołączanie się do powtarzających schematycznych zachowań dziecka np. jak dziecko macha przed oczami grabkami – machamy i my, jak dziecko wprawia w ruch przedmioty – wprawiamy i my, jak dziecko podskakuje – też podskakujemy. Działanie takie umożliwi poznanie podłoża zachowań, prowokuje pierwsze interakcje. Podstawą tej metody jest nauka przez zabawę, w której terapeuta stosuje zasadę 3E – Energia, Ekscytacja, Entuzjazm. Podczas zabawy stosujemy ulubione, wybrane przez dziecko aktywności, jesteśmy naładowani pozytywną energią, mamy przerysowaną mimikę i gestykulację. Jeżeli dziecko będzie potrafiło zbudować wspólne pole uwagi, wówczas stworzy się przestrzeń do komunikacji.

Z definicji, komunikacja to przekazywanie i odbieranie, czyli wymiana informacji pomiędzy osobami – nadawcą i odbiorcą, bez względu na zastosowane środki – werbalne, niewerbalne⁸. „Werbalne” i „niewerbalne” stanowią w moim rozważaniu kluczowe elementy. Często słyszę, że przecież on/ona mówi. Spotkałam dzieci ze spektrum autyzmu posługujące się kwiecistym językiem. Ale czy to jest komunikacja? Czy monologowanie na swoje ulubione tematy – „nie do człowieka” – można nazwać komunikacją? Dzieci te, z bogatym słownikiem bardzo często nie potrafią powiedzieć „koniec” – jako komunikat „nie chcę”. Spotkałam chłopca z wysokimi kompetencjami językowymi, który jak nie chciał jeść – zrzucił talerz z obiadem ze stołu na podłogę. Dziewczynkę, która jak nie chciała pić – wylewała zawartość kubka, butelki na podłogę. Czy te zachowania można nazwać trudnymi? Niewątpliwie tak, ale ich podłożem były trudności komunikacyjne.

Można wyróżnić następujące kluczowe kompetencje komunikacyjne: umiejętność wyrażania swoich potrzeb, prośbienia o pomoc, o akcję czyli kontynuowanie działania (jeszcze), zakończenie działania (koniec), potakiwanie (tak) i odmawianie (nie), dokonywanie wyborów, zadawanie pytań, narracja, zwroty grzecznościowe. U podstaw tych kompetencji leżą umiejętności z wczesnego dzieciństwa takie jak: dialog behawioralny, „sekwencja trzech zachowań”, budowanie wspólnego pola uwagi, kontakt wzrokowy, wskazywanie palcem, dzielenie się zainteresowaniami z dorosłym. Brak tych zachowań może być pierwszym niepokojącym sygnałem, że nasze dziecko rozwija się w sposób nieprawidłowy. Dlatego nasze pierwsze działania terapeutyczne nad komunikacją, powinny opierać się o rozwijanie tych deficytowych umiejętności z wczesnego dzieciństwa. Kolejnym krokiem będzie kształtowanie kluczowych kompetencji komunikacyjnych.

⁸ M. Grycma, B.B. Kaczmarek, *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*, Kraków 2014, s. 120.

A co z osobami niewerbalnymi? Dziecko ze spektrum autyzmu mimo włożonego wysiłku specjalistów, rodziców nadal nie mówi. Ile czasu czekać? I czy czekać na pojawienie się mowy? Spotkałam się z poglądami, że wprowadzenie komunikacji alternatywnej i wspomagającej opóźni rozwój mowy lub ją zahamuje. Chciałam rozwiać te wątpliwości przedstawiając czym jest komunikacja wspomagająca i alternatywna oraz jakie niesie korzyści. Z definicji komunikacja wspomagająca i alternatywna – z j. ang. *Augmentativa and Alternative Communications* – AAC to sposoby porozumiewania się⁹. W podanej definicji wyróżniamy dwa człony „wspomagająca” i „alternatywna”. Kiedy wspomaganie, a kiedy alternatywa? O wspomaganiu mówimy wówczas, gdy dziecko jest małe i jest szansa na pojawienie się mowy. Kiedy jeszcze? Gdy dziecko mówi w sposób niewyraźny, niezrozumiały dla otoczenia. Natomiast w sytuacji, gdy mowa się nie pojawi zostaje alternatywa.

W działaniu terapeutycznym zawsze nadrzędnym celem jest pojawienie się i rozwój mowy. W teoretycznym ujęciu AAC to ustrukturalizowany system gestów, symboli i znaków graficznych. Wśród tych systemów należy wyróżnić program językowy Makaton, który jest systemem symultanicznym wykorzystującym znaki manualne (gesty), graficzne wraz z mową. Jest systemem słów kluczy, który ma wewnętrzne logiczne reguły umożliwiające użytkownikom rozszerzanie słownictwa, pojęć¹⁰. Kolejnym systemem wartym uwagi jest PCS. To zestaw symboli komunikacji obrazkowej zaprojektowany przez firmę Mayer-Johnson. Składa się z kolorowych i czarno-białych obrazków podzielonych na kategorie. W programie tym istnieje możliwość dowolnego kreowania znaków według własnych potrzeb i preferencji. Zestaw PCS dostępny jest w oprogramowaniu komputerowym Boardmaker&Speaking Dynamically Pro¹¹. Kolejnym systemem są piktogramy – PIC (ang. *Pictogram Ideogram Communication*). To białoczarne symbole graficzne, które różnią się od pozostałych zasadą konstrukcji. Zasada ta polega na wykorzystaniu białej figury na czarnym tle i białego napisu rozmieszczonego wewnątrz symbolu nad rysunkiem. Piktogramy podzielone są na 26 kategorii tematycznych. Istnieją różne wersje tego systemu, m. in. szwedzka, portugalska, polska¹². Występuje też system symboli dotykowych. To znaki przestrzenno-dotykowe przeznaczone głównie dla osób z zaburzeniami wzroku, dla których głównym kanałem informacyjnym jest zmysł dotyku. Można je stosować również u osób nisko funkcjonujących z autyzmem. Symbole te wykorzystują teksturę do reprezentacji swoich odnośników. Mogą być mocno powiązane z przeznaczeniem, albo arbitralnie skojarzone z ich odniesieniem¹³.

⁹ Ibidem, s. 17.

¹⁰ Ibidem, s. 154.

¹¹ Ibidem, s. 217.

¹² Ibidem, s. 220.

¹³ Ibidem, s. 304.

Pobieżnie przedstawiłam najczęściej stosowane w praktyce systemy komunikacyjne, natomiast jest ich znacznie więcej, których nie sposób tutaj opisać. Posiadając wiedzę teoretyczną o rodzajach systemów komunikacyjnych, powinniśmy też znać metodykę ich wprowadzania. Od czego zaczniemy tworzenie indywidualnego systemu komunikacyjnego dla dziecka ze złożonymi trudnościami w porozumiewaniu się? Pierwszym naszym zadaniem będzie diagnoza kompetencji komunikacyjnych. Do tego możemy wykorzystać Ocenę Efektywności Porozumiewania Się Dzieci Ze Złożonymi Zaburzeniami Komunikacji opracowaną przez dr M. Grycman. Następnie możemy przystąpić do określenia, w jakim stadium rozwoju poznawczego znajduje się dziecko. Chodzi tu przede wszystkim o to, czy dziecko osiągnęło poziom myślenia symbolicznego. Od tej kompetencji w dużym stopniu będzie zależeć wybór systemu komunikacyjnego. Jeżeli dziecko nie osiągnęło odpowiedniego poziomu rozwojowego zaczniemy budować system w oparciu o konkrety, później o zdjęcia tych konkretów, następnie wprowadzimy ikony PCS. Wprowadzanie piktogramów, które są niewątpliwie najbardziej dostępną formą – występują również w naszym otoczeniu (oznaczone są nimi produkty, miejsca) – uwarunkowane jest osiągnięciem myślenia symbolicznego. Następnie szukamy tak zwanego „haju”, „chechła” – czyli ulubionej aktywności dziecka, które będzie motywacją do podjęcia komunikacji. Według metodyki AAC powinniśmy zacząć od trzech aktywności. Następnie zbieramy informację o zachowaniach prekomunikacyjnych dziecka, czyli takich, które pełnią funkcję komunikatów. Na tej podstawie tworzymy profil komunikacyjny, który jest niezbędnym arkuszem informacji o dziecku. Na bazie tych informacji, w porozumieniu z rodzicem, wybieramy najlepszy system komunikacyjny dla dziecka ze złożonymi trudnościami w porozumiewaniu się.

W wyborze systemu uwzględniamy: percepcję, umiejętności naśladowania, planowanie i umiejętności motoryczne. Skupiamy się przede wszystkim na potrzebach i możliwościach dziecka, a nie na materiale, którym dysponujemy. Następnie organizujemy środowisko komunikacyjne, czyli przygotowujemy ulubione przedmioty lub aktywności z repertuaru dziecka oraz korespondujące z nimi gesty czy ikony zdjęcia, PCS, PIC – w zależności od wyboru systemu. Ćwiczymy akt komunikacyjny. Pierwsze „rozdanie jest zawsze za darmo”. Dziecko dostaje ulubiony przedmiot tzw. „za darmo”. Nadajemy znaczenie, czyli nakładamy na przedmiot, aktywność – ikonę, gest, słowo – pamiętając o istocie symultaniczności systemu. Następnie ćwiczymy tę umiejętność, dokonując wielu prób proszenia o pożądaną aktywność, przedmiot.

W związku z tym, że ja pracuję z dziećmi, które słabo naśladują i mają ogromne trudności z planowaniem motorycznym, większość stworzonych przeze mnie systemów opiera się o ikony PCS i PIC. Do tego typów systemów bardzo dobrze sprawdza się metoda PECS, która jest systemem komunikacyjnym wymiany obrazkowej, zaprojektowanym dla osób z autyzmem. Jest to model szkoleniowy składający się z VI fazy. W I fazie dziecko ćwiczy prośbę o pożądaną

przedmiot za pomocą obrazka. Następnie rozbudowujemy umiejętności tak, aby w ostatniej fazie użytkownik AAC, budował złożone zdania do partnerów komunikacyjnych w różnych sytuacjach i środowiskach¹⁴. Z czasem obrazków – słów przybywa. Wówczas warto je „włożyć” w książkę komunikacyjną, która powinna zawierać tylko istotne dla danej osoby słownictwo. Ikony te rozmieszczone są na płaszczyźnie – kartce zgodnie z konkretną strategią organizacyjną. Strategia ta dotyczy konkretnej osoby uwzględniając wcześniej wspomniane kompetencje poznawcze i motoryczne. Zakres słownictwa zmienia się wraz z rozwojem (wiekiem, zainteresowaniami). Książka może mieć formę dużego bądź małego segregatora. Może być wykonana z różnych tworzyw. Jej konstrukcja, wielkość, jakość (np. z przedmiotami, fotografiami, obrazkami, literami), liczba stron i zakres wprowadzonego słownictwa powinna odpowiadać indywidualnym potrzebom i możliwościom użytkownika¹⁵. Książki komunikacyjne w metodyce AAC zalicza się do niskiej technologii. Natomiast wysoka technologia obejmuje komunikatory takie jak: Go Talk, PersonalTalker, SuperTalker, Mówik, Grid, tablety i komputery z wprowadzonym programem generującym mowę np. LetMe Talk.

A co jeśli dziecko nie posiada narzędzia do komunikacji? Brak możliwości porozumienia dziecka z otoczeniem może prowadzić do pojawienia się zachowań trudnych, takich jak agresja i autoagresja. Stąd istotne jest, aby we wczesnym oddziaływaniu terapeutycznym, jak najszybciej podejmować próby uczenia dziecka komunikowania przy użyciu metod alternatywnych. Mitem jest, że praca nad rozwojem komunikacji za pomocą AAC prowadzi do zaniechania działań związanych z rozwojem mowy bądź jej zastąpieniem za pomocą symbolu lub gestu. Jak wskazują badania komunikacja alternatywna może być środkiem wspomagającym opóźniony rozwój mowy i nie spowoduje, że dziecko nie będzie dalej rozwijało mowy. Wręcz przeciwnie – wzbogaci słownictwo – lub w ogóle pewna grupa dzieci, która ma do tego potencjał – zacznie mówić.¹⁶

Bardzo istotnym elementem w oddziaływaniu wspomagającym porozumiewanie się jest rodzina. Włączanie rodzin w nabywanie kompetencji komunikacyjnych za pomocą AAC przez ich dzieci to złożony proces. Po pierwsze, rodzice muszą zaakceptować fakt, że ich dziecko nie jest w stanie porozumiewać się używając mowy lub umiejętność ta będzie oddalona w czasie. Po drugie, muszą zaufać specjalistom, a przede wszystkim rozumieć wprowadzane strategie. Do tego potrzebne są pozytywne doświadczenia. Otwarcie się na próby komunikacji pozawerbalnej przez rodzica oraz poczucie pierwszych sukcesów jego dziecka

jest możliwe dzięki aktywnemu uczestniczeniu w tworzeniu indywidualnego systemu komunikacyjnego. Dlatego warto nagrywać działania komunikacyjne.

Nagrania stanowią ważny element dokumentowania kształtowania się procesu komunikacyjnego. Po pierwsze, na ich podstawie specjalista dokonuje superwizji, czyli przygląda się swoim zachowaniom, analizuje je i omawia, może wprowadzić zmiany. Po drugie, przedstawia je rodzicom – ukazując i omawiając osiągnięte cele. Filmy te stanowią również podstawę do wprowadzania rodzica krok po kroku w zaplanowane sytuacje komunikacyjne, dając możliwość, zarówno dziecku jak i rodzicowi, nauki skutecznego porozumiewania się na terenie domu¹⁷, gdyż dom jest najważniejszym środowiskiem dziecka.

Należy pamiętać, że przedstawione systemy AAC to tylko narzędzia, a zadaniem specjalisty jest nauczyć dziecko i rodzinę z nich efektywnie korzystać. Na tej podstawie mogę stwierdzić, że AAC to długi i złożony proces, który wymaga dużego nakładu pracy. Natomiast jest to proces, który pozwala rodzinie i otoczeniu na skuteczną komunikację z dzieckiem. Pracując z rodzinami dzieci niewerbalnych zastanawiałam się nieraz czym dla nich jest AAC? Mama mojego ucznia opisała, że dla niej AAC – to więź, zrozumienie, rozwój, tożsamość, życie. Zastanawiałam się też, czym dla nauczyciela powinno być AAC? Myślę, że to nie tylko metoda pracy, ale przede wszystkim możliwość zbudowania relacji i działania w modelu aktywnym. Jest to też obowiązek wynikający z podstawy programowej – w myśl zasady – nie ma edukacji bez komunikacji. Dla mnie to po prostu styl życia.

ZACHOWANIA KONTEKSTOWO NIEODPOWIEDNIE

Przez zachowania kontekstowo nieodpowiednie rozumie się szereg zachowań zakłócających i trudnych. Czy zastanawialiście się kiedyś nad tym, dlaczego dzieci ze spektrum autyzmu je prezentują? Dlaczego dziecko intensywnie krzyczy, rzuca przedmiotami, gryzie swoje dłonie, drapie, bije się po głowie lub uderza głową w ostre kanty, ucieka? Dlaczego moczy się, bawi się fekaliami? To szereg przykładowych zachowań, które na co dzień spotykam w pracy. Wszystkie te zachowania mają swoje podłoże.

Dziecko ze spektrum autyzmu nie jest „niegrzeczne”, „nie chce nam zrobić na złość”, „nie planuje tego”. Po prostu nie ma kompetencji, żeby zachować się inaczej. Chcąc wyeliminować te zachowania należy poznać ich przyczynę. Należy przeprowadzić analizę zachowania ABA, która jest to procesem rozkładania złożonych zachowań na funkcjonalne części¹⁸. Polega on na przeprowadzeniu sekwencji A-B-C. A – oznacza wydarzenie poprzedzające dane

¹⁴ Ibidem, s. 218.

¹⁵ Ibidem, s. 135.

¹⁶ A. Wojciechowska, *Metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków 2015, s. 138

¹⁷ M. Grycman, M. Jerzyk, M. Bucyk, *Model aktywny. Komunikacja wspomagająca i alternatywna*, Kwidzyn 2020, s.15-16.

¹⁸ M. Grycman, B.B. Kaczmarek, op. cit., s. 26.

zachowanie. b – zachowanie, czyli to co osoba z autyzmem rzeczywiście robi, c – konsekwencje zachowania, czyli to, co dzieje się bezpośrednio po wystąpieniu danego zachowania¹⁹.

Przeprowadzanie takiej analizy daje nam szeroki obraz trudności i wypracowanych przez dziecko mechanizmów regulujących. Przyczyn tych trudności jest wiele, poczynając od trudności sensorycznych, przez komunikacyjne, poznawcze i społeczne; w zależności od stopnia funkcjonowania dziecka. Natomiast mechanizmy regulujące to nic innego jak pewne wypracowane przez dziecko strategie radzenia sobie w sytuacjach subiektywnie trudnych.

Osoby z autyzmem mają duże trudności z utrzymaniem stabilności emocjonalnej i fizjologicznej²⁰. Reakcje pobudzania ze strony OUN są silniejsze i szybsze niż hamowania. Osoby te w większym stopniu doświadczają dyskomfortu, niepokoju, częściej czują się zagubione, szybciej się frustrują. Prezentują wówczas wiele zachowań określanych mianem „autystycznych”. W sytuacjach subiektywnie trudnych dzieci ze spektrum autyzmu np. trzepoczą, wymachują rękami, machają w polu widzenia, podskakują, kręcą się wkoło, pstrykają palcami, bawią się włosami etc. Zachowania te pełnią bardzo ważną funkcję – regulują, pozwalając osiągnąć równowagę emocjonalną. Pozwólmy na nie, nie pracujmy nad ich wycofaniem. Dobrze jest stosować zasadę nazywania zachowań i potrzeb np. widzę, że jesteś zdenerwowany, bo pstrykasz palcami. Rozwijamy w ten sposób samoświadomość budując fundamenty rozwoju emocjonalno-społecznego.

Jeden z moich uczniów z „głębokim” autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym szybko się frustruje. Reguluje się pozyskując przedmioty z otoczenia do machania i gryzienia. Wówczas jest mocno pobudzony, oporuje, podejmuje próby „ucieczki” z klasy. W rozmowie z jego wychowawcą posłużyłam się metaforą – „chłopiec wkłada dużo wysiłku, żeby przetrwać w szkole. Jest jak auto jadące na piątym biegu pod górę”. My musimy zadziałać jak „chłodnica”, żeby „chłodzić” mocno „przegrzany” układ nerwowy chłopca. Taką funkcję „chłodnicy” pełnią zachowania wypracowane przez ucznia oraz proponowane przez nas aktywności oparte na stymulacji np. masaże, zabawa światłem, zapachami, muzyką. Kiedyś wracając z wycieczki szkolonej autobusem MZK trafiliśmy na godzinę szczytu. Chłopiec był już mocno zmęczony, więc dźwięki z otoczenia odbierał z dwójoną siłą. Był mocno sfrustrowany. Wówczas buforem regulującym zastosowanym przeze mnie okazał się telefon. Chłopiec lubił słuchać pieśni patriotycznych, więc w tej trudnej dla niego sytuacji, ku zdziwieniu i niechęci otoczenia, zastosowałam taką strategię przetrwania.

W celu redukcji zachowań trudnych i zakłócających musimy opierać się na strategiach. Wyróżniamy strategie reaktywne i proaktywne. Reaktywne polegają na natychmiastowym przerwaniu trudnego zachowania. Natomiast proaktywne to działania profilaktyczne polegające na zapobieganiu występowania zachowań trudnych. Zaczynając pracę z trudnymi zachowaniami wybieramy jedno konkretne zachowanie i piszemy do niego strategię proaktywną opierając się o model bazowy A-B-C. U mojego ucznia, trudnym zachowaniem było – moczenie się. Zachowanie to pełniło dwie funkcje. Po pierwsze było komunikatem – boję się. Po drugie było mechanizmem uciezkowym. Chłopiec potrafił się zmoczyć kilkanaście razy w krótkim czasie i w różnych sytuacjach szkolnych. Po zorganizowaniu bezpiecznej przestrzeni i zbudowaniu relacji z chłopcem zaczęłam pracę nad zachowaniem trudnym. Pierwszym krokiem były „spacery” do toalety w celu „polubienia” tego miejsca. Na to miejsce nakładałam znaczenie pojęciowe – gest z systemu językowego Makaton i ikonę PIC – „toaleta”. Następnie na pasku zdaniowym przyklepałam ikony PIC – „toaleta” i „przekreślona toaleta”, jako komunikat „potrzebuję skorzystać z toalety” i „nie potrzebuję skorzystać z toalety”. W ten sposób ćwiczyliśmy kompetencje komunikacyjne – wyrażanie prymarnych potrzeb. Następnie zaprojektowałam ikonę PIC – „suche majtki” i „mokre majtki”. W porozumieniu z mamą stworzyłam strategię redukcji zachowania trudnego – moczenia się („suche majtki” – guma mamba; „mokre majtki” – brak mamby). W pierwszym etapie strategię włączyliśmy tylko na moich zajęciach. Następnie została przeniesiona we wszystkie środowiska chłopca. Stopniowo zachowanie trudne zaczęło wygasać – chłopiec przestał się moczyć. Z czasem „przeszliśmy” z nagrody fizycznej – gumy mamby do nagrody społecznej – pochwały.

W pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu znaczącym dla mnie słowem jest uważność. Jestem uważna na potrzeby moich uczniów. Rozumiem ich sposób myślenia. Akceptuję ich sposób samoregulacji. Uczę ich efektywnej komunikacji. Pomagam im przetrwać w sytuacjach dla nich subiektywnie trudnych. Tłumaczę im za pomocą obrazu niezrozumiały dla nich chaotyczny świat. Dzięki temu stwarzam im przestrzeń do rozwoju.

PODSUMOWANIE

Planowanie pracy z osobami ze spektrum autyzmu jest niewątpliwie złożonym procesem. Wymagającym wzięcia pod uwagę wiele czynników zarówno fizycznych, jak i osobowych. Zorganizowanie prawidłowej przestrzeni fizycznej – klaryfikacja i strukturalizacja, zaspokajanie potrzeb sensorycznych, zbudowanie relacji, naukę komunikacji – w tym AAC, poznanie przyczyn zachowań – opracowanie do nich strategii, wizualizacja, uważność, rozumienie odmiennego sposobu myślenia to części składowe tego procesu, którego efektem jest osiągnięcie równowagi emocjonalnej i umiejętności rozwojowych. Jeżeli dziecko dostanie

¹⁹ C. Sutton, *Jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci*, Fundacja Synapsis, Warszawa 2008, s. 3.

²⁰ B.M. Prizant, T. Fields-Meyer, *Niezwykajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Kraków 2017, s. 28.

odpowiednią przestrzeń i wsparcie, stanie się partnerem dialogu polegającego na wymianie emocji i informacji. Jeżeli damy mu przyzwolenie na inicjatywę, zadziwi nas swoimi umiejętnościami budowania interakcji. Na bazie, których będzie osiągał coraz to nowe kompetencje²¹, pokonując tym samym swoje ograniczenia. Uczestniczenie w tym procesie jest dla mnie pięknym i cennym doświadczeniem, dzięki któremu mogłam napisać ten artykuł – jako terapeuta, nauczyciel, mama.

BIBLIOGRAFIA

- De Clarcq H., *Autyzm od wewnątrz. Poradnik*, Otwock 2005.
- Grycman M., Jerzyk M., Bucyk M., *Model aktywny. Komunikacja wspomagająca i alternatywna*, Kwidzyn 2020.
- Grycman M., Kaczmarek B.B., *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*, Kraków 2014.
- Kaczmarek B.B., Wojciechowska A., *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, Kraków 2015.
- Prizant B.M., Fields-Meyer T., *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, Kraków 2017.
- Sutton C., *Jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci*, Fundacja Synapsis, Warszawa 2008.

CZĘŚĆ 3

²¹ A. Prokopiak, *Dziecko z autyzmem jako partner dialogu*, [w:] *Autyzm i AAC Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków 2015, s. 84.

INETTA NOWOSAD¹

„SINGAPORE WAY” – W STRONĘ ŚWIATOWEJ KLASY SYSTEMU EDUKACJI

Abstract: The article presents the phenomenon of educational reform in Singapore. This country's school system is a hidden educational system and its world leader. Singapore is accessible worldwide that education can be based on advanced living conditions and application possibilities of individual people and society.

Keywords: Singapore, education, reform, school system

Zainteresowanie uwarunkowaniami jakości i efektywności edukacji na arenie międzynarodowej jest stosunkowo nowym polem badań, intensywnie rozwijanym od końca lat 70. XX wieku². Mimo dużego zainteresowania na świecie, w Polsce wydaje się być obszarem zaniedbanym, zwłaszcza w rozpoznaniu uwarunkowań wysoce efektywnych systemów szkolnych (*high-performing school systems*) lub odnoszących sukcesy systemów szkolnych (*successful school systems*), czy inaczej światowej klasy systemów edukacyjnych (*world class education systems*)³. Istotne są

tu procesy prowadzące do uzyskania przez wszystkie szkoły statusu wspaniałych szkół (*Every School a Great School*)⁴.

Publikacją wartą odnotowania jest wydanie w roku 2012 przetłumaczonego na język polski raportu edukacyjnego międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company pt. *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Jego autorzy na kanwie badań PISA poddali analizie reformy edukacyjne na świecie w tych systemach szkolnych, które wykazywały stałą i znaczącą poprawę uczniowskich osiągnięć. Przyjęte podejście miało na celu wypracowanie uniwersalnego modelu interwencji politycznych w skutecznej poprawie efektywności szkół na poziomie całego systemu edukacji⁵. Znaczenie raportu, jak i dwóch innych przetłumaczonych opracowań Andreasa Schleichera⁶ oraz Michaela Fullana⁷ w mojej ocenie, na gruncie polskim można uznać za przełomowe w podejściu do zmian (reform) na poziomie systemu szkolnego.

Wyselekcjonowane przez autorów raportu kraje i przeprowadzone w nich reformy edukacyjne wykazują wiele wspólnych cech: układ podobnych założeń, celów czy sposobów wdrożenia zmiany. Można zaryzykować, że mają charakter globalny⁸. Interesujące jest bowiem, iż mimo różnych uwarunkowań kontekstowych osiągnięcie efektywnych, zorientowanych na wysoką jakość procesów edukacyjnych ukazuje przyjmowane podobne rozwiązania, które w większym stopniu są uwarunkowane koniunkturą polityczno-ekonomiczną, niż adaptacją teorii popartych badaniami naukowymi⁹. Opierały się też na przyjętym paradygmacie edukacji zorientowanym na inicjatywy powiązane z objęciem poprawą szkół w skali całego systemu, przyjmując za Michaela Fullana określenie reformy na dużą skalę (*large scale reform*). Jest to cenna wiedza, która może przeformułować polityki edukacyjne i nadać reformom nowy kierunek, który w czasach globalizacji odnajdzie równowagę poziomu systemu z poziomem lokalnym i zapewni indywidualność jednostki.

¹ Uniwersytet Zielonogórski, e-mail: i.nowosad@ipp.uz.zgora.pl, <https://orcid.org/0000-0002-3739-7844>.

² J.S. Coleman (razem z E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld i R.L. York), *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Government Printing Office, 1966.

³ Por. A. Schleicher, *International benchmarking as a lever for policy reform*, [w:] *Change wars*, red. A. Hargreaves, M. Fullan, Solution Tree, Bloomington 2009, s. 97–115.

⁴ Por. D. Hopkins, *Every School a Great School*, Open University Press/McGraw Hill, Berkshire 2007.

⁵ J. Strzemieczny, *Przedmowa*, [w:] M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.

⁶ A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2019, https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanka_5_Edukacja-swiatowej-klasy.pdf [dostęp: 26.04.2022].

⁷ M. Fullan, *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.

⁸ Szerzej: E. Potulicka, *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: Pedagogiczny i globalny-neoliberalny*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2019.

⁹ Por. B. Śliwowski, *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013; B. Śliwowski, *Edukacja w polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2015.

Tabela 1. Interwencje niezależne i zależne od fazy rozwoju systemu edukacji w modelu grupy McKinsey & Company

od ścisłych procedur do uwalniania kreatywności	Faza rozwoju systemu	Interwencje zależne od fazy rozwoju	Interwencje niezależne od fazy rozwoju
	wspaniały		• Poprawa istniejących programów nauczania i standardów wymagań. • Stworzenie odpowiedniego systemu wynagradzania oraz
	↑ bardzo dobry	Przesunięciu ośrodka rozwoju (<i>locus of improvement</i>) z centrum do szkół – następuje koncentracja na wzajemnym doskonaleniu nauczycieli prowadzonym wewnątrz szkół i pomiędzy szkołami; innowacje i eksperymenty są wspierane i finansowane.	• nagradzania nauczycieli i dyrektorów. • Poprawa umiejętności zawodowych nauczycieli i dyrektorów.
	↑ dobry	Profesjonalizacji zawodu nauczyciela i szkolnego lidera – wymaga to stworzenia niezbędnych praktyk i jasno określonej ścieżki zawodowej, tak by kariera nauczycielska przypominała drogę zawodową lekarza czy prawnika.	• Poprawa systemu oceniających uczniów. • Tworzenie baz danych. • Poprawa dokumentów programowych i prawa oświatowego.
	↑ przeciętny	Konsolidacja fundamentów systemu – obejmuje tworzenie wysokiej jakości danych na temat wyników, zapewnienie odpowiedzialności nauczycieli i szkół, stworzenie odpowiedniego systemu finansowania, struktury organizacyjnej i pedagogicznych wzorców.	
	↑ słaby	Wspieranie uczniów w procesie nabywania podstawowych umiejętności związanych z pisaniem, czytaniem i liczeniem – wymaga prowadzenia szkoleń dla nauczycieli o niskich kwalifikacjach zawodowych, które zbudują ich kompetencje; zaspokojenie wszystkich podstawowych potrzeb uczniów oraz „podciągnięcia” wszystkich szkół w systemie do minimalnego poziomu jakości. Zmniejszanie różnic pomiędzy klasami i szkołami jest głównym motorem doskonalenia systemu.	
Istota interwencji		Dotyczą całego systemu, nie pojedynczego elementu. Różnią się w zależności od fazy. Każda jest odrębna i ma zastosowanie dla danej fazy.	Występują we wszystkich fazach rozwoju, ale częściej się objawiają w zależności od polityki kraju.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 28.

Rekomendacje grupy McKinsey & Company zwracają uwagę na możliwości doskonalenia systemu, w zasadzie z każdego punktu wyjścia. W procesie tym ważne są jednak trzy aspekty, które należy wziąć pod uwagę planując ścieżkę wzrostową. Pierwszym jest rozpoznanie istniejącego status quo, czyli określenie punktu startowego i wskazanie fazy rozwoju w jakiej znajduje się system edukacji oraz osiągnięcia uczniów. Drugim warunkiem jest określenie zestawu interwencji (pakietu interwencji) niezbędnych do osiągnięcia zakładanych rezultatów. Trzecim warunkiem jest dostosowanie pakietu interwencji do istniejącego kontekstu, czyli uwarunkowań społecznych, historycznych, kulturowych, politycznych, gospodarczych, ale też w strukturę i organizację systemu szkolnego – jako wgląd w uwarunkowania wewnątrzszkolne, choć ściśle powiązane z kontekstem zewnątrzszkolnym¹⁰.

Ważnym dopełnieniem drogi doskonalenia systemu szkolnego jest zapewnienie impulsu do zmian oraz trwałości interwencji. „Zapewnienie trwałości interwencji łączy się ze sposobem systemowego zagwarantowania ciągłości podjętych działań w długiej perspektywie czasowej i polega na kompromisie trzech czynników: utworzenia elementu pośredniczącego pomiędzy szkołami a centralą, wysokiego poziomu metod nauczania, wspieranych przez praktykę współpracy nauczycieli oraz ciągłości na stanowiskach kierowniczych. Impuls zaś to warunki niezbędne do tego, aby pobudzić system do wejścia na drogę reform”¹¹. Polityka edukacyjna Singapuru pokazuje jak wszystkie te aspekty były i są realizowane na każdym z etapów rozwoju systemu. Wszystkie warunki spełnione łącznie ustanowiły połączoną siłę, która w Singapurze wydobyla specyficzne podejście systemowe. Podejście zaowocowało niebywale szybkim procesem zmian wynoszącym system szkolny z chaosu na poziom światowej klasy. Jednak system szkolny by utrzymać status wspaniałego – musi nadal poszukiwać rozwiązań i to takich, które jeszcze nie są nam znane. Nikt bowiem nie ma wątpliwości, że zadowolenie się istniejącym stanem edukacji, choć najlepszym – nie jest dane raz na zawsze.

Celem artykułu jest rozpoznanie interwencji politycznych skierowanych na poprawę efektywności na poziomie systemu szkolnego w Singapurze – kraju, którego system edukacji w 2015 r. osiągnął status wspaniałego. W wyniku reform i inwestycji w edukację szkolnictwo Singapuru już od 1959 r.¹² wszczęło znaczące

¹⁰ M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 24.
¹¹ Ibidem.
¹² W 1959 r. Singapur należał jeszcze do Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, jednak już na warunkach wewnętrznej autonomii i rozpoczął proces znaczących zmian w polityce edukacyjnej. Ich znaczenie jest o tyle istotne, gdyż wypracowane rozwiązania stanowią fundament rozwijany po dziś dzień. Ten podrozdział artykułu odwołuje się wprost do artykułu: I. Nowosad, *Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru*, „Edukacja Międzykulturowa” (2022), nr 2 (17), s. 43–54.

zmiany w polityce edukacyjnej, które z czasem wyprowadziły kraj z pozycji trzeciego świata na lidera pierwszego i to w ciągu życia jednego pokolenia¹³. Szkolnictwo Singapuru przeszło pełny proces wzrostowy od konstytuowania się systemu edukacji i poziomu słabego po osiągnięcie poziomu wspaniałego. Co ciekawe, kraj ten nie poprzestaje na poszukiwaniu kolejnych interwencji i zmierza do wyznaczania nowych ścieżek i rozwiązań, których zadaniem jest wyprzedzanie trendów. W rozpoznaniu wysoce efektywnych interwencji politycznych przyjęto model grupy McKinsey & Company, który stanowi ramy odniesienia do bardziej szczegółowych analiz.

POLITYCZNE INTERWENCJE W KSZTAŁTOWANYM SYSTEMIE EDUKACJI SINGAPURU

Singapur jest przykładem historii szybkich przemian na drodze do sukcesu. Wyjątkowość ta wynika z nieprzerwanych inwestycji w jedyny posiadany przez ten kraj zasób naturalny – ludzi. Lata skutecznej polityki edukacyjnej udowodniły, iż przez inwestycje w edukację możliwe jest przejście kraju z pozycji trzeciego świata na lidera pierwszego i to w ciągu życia jednego pokolenia. Liderzy singapurscy nie mają wątpliwości, iż inwestycje w naukę i badania stanowią „podporę wzrostu gospodarczego”¹⁴. Tłumaczy to znaczenie edukacji w realizacji założenia, że wspieranie gospodarki Singapuru zaczyna się w szkołach¹⁵. Dźwignią rozwoju było od początku stworzenie silnego systemu edukacji wspieranego przez silną kadrę nauczycieli.

Edukacyjne decyzje centralne przyjmują w Singapurze postać niezwykle pragmatycznego i systemowego podejścia. Od początku reformatory podejmiwali takie zabiegi interwencyjne, które nie wszystkim wydawały się możliwe do przeprowadzenia. Realizowana wizja pierwszego premiera Singapuru Lee Kuan Yew o stworzeniu przez edukację państwa dobrobytu, w dodatku w kraju na skraju katastrofy gospodarczej, wydawała się mało prawdopodobna, a nawet nieosiągalna. W pełni można się zgodzić z autorami raportu: *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne stają się jeszcze lepsze* – „wprowadzanie reform wymaga dyscypliny i stałego postępu”, jednak w całościowym przejściu przez wszystkie fazy wykazane w raporcie, tylko Singapur osiągnął sukces w tak krótkim czasie.

¹³ Por. I. Nowosad, *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2022.

¹⁴ E.H. Ng, *Wystąpienie Ministra Edukacji w Singapurze Dr Ng Eng Hen, Minister of Education at the 2nd world conference on research integrity*, Pan Pacific hotel, Singapore. July, 22 Retrieved September 8, 2017, s.1. http://news.ntu.edu.sg/Pages/NewsDetail.aspx?URL=http://news.ntu.edu.sg/news/Pages/Speeches2010_Jul22.aspx&Guid=1fb26e74--5c8f410-a-bc4f6499189-2204f8&Category=Speeches [dostęp: 10.05.2021].

¹⁵ Por. K.C. Ho, Yun Ge, *Education and human capital management in a world city: the case of Singapore*, „Asia Pacific Journal of Education” (2011), 31:3, s. 263–276.

Jest to osiągnięcie wyjątkowe w skali świata i warte oglądu oraz zastanowienia nad swoistym mechanizmem zmian (interwencji), który w sposób niezwykle spójny realizuje stałe i zmienne (zależne od uwarunkowań) obszary polityki w realizowanej ścieżce rozwoju edukacji. Słowami raportu można powiedzieć, że w swojej strategii utrzymuje interwencje niezależne i zależne od fazy rozwoju.

INTERWENCJE ZALEŻNE OD FAZY ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI

Wyodrębnione przez ekspertów fazy rozwoju systemu edukacji łączą się z dominującym pakietem interwencji, który obejmuje zestaw działań niezbędnych w osiągnięciu poszczególnych etapów w procesie wzrostowym. Badacze zwracają uwagę, że sam model interwencji podejmowanych przez systemy zmierzające do podobnych wyników jest zaskakująco niezmienny. Oczywiście kontekst, w jakim osadzony jest system nie jest bez znaczenia. Może on wzmacniać lub osłabiać siłę interwencji. Jednak przy monitorowaniu przebiegu wdrażania pakietu interwencji kontekst można odpowiednio wykorzystać na korzyść lub wprowadzić dodatkowe działania w osiągnięciu celu, przez oddziaływanie na otoczenie społeczne szkoły.

Określenie pakietów interwencji zależnych od fazy rozwoju pozwala dokonać oglądu polityki edukacyjnej realizowanej przez rząd Singapuru w skutecznie przeprowadzonym procesie wyjścia tego kraju z chaosu i walki o przetrwanie po osiągnięciu statusu wspaniałego systemu edukacji. Rozpoznanie podejmowanych przez Singapur interwencji na osi czasu i odniesienie ich do wytypowanych przez grupę McKinsey & Company pakietów interwencji przypisanych fazom rozwoju systemu potwierdza słuszność założeń ekspertów. Jest to jednak o tyle ciekawe, że po opracowaniu raportu: *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne stają się jeszcze lepsze* w 2012 r. minęło już sporo czasu i współcześnie Singapur wydaje się niekwestionowanym edukacyjnym liderem pierwszego świata i dyktuje kierunek zmian oświatowych (przynajmniej na razie) na świecie. Jest nie tylko azjatyckim tygrysem, ale tygrysem edukacyjnych przemian na świecie¹⁶.

Polityka edukacyjna Singapuru jest efektem realizowanej wizji ojca i założyciela nowoczesnego Singapuru Lee Kuan Yew. Nieżyjący już pierwszy premier powiązał edukację z rozwojem gospodarczym, ale nie tylko¹⁷. Inwestycje w edukację traktował jako inwestycje w kraj i dobrobyt obywateli. Jak dla przekory Singapur nie dysponował innymi zasobami jak ludźmi, nie miał surowców naturalnych, nie miał nawet świeżej wody. Jednak to inwestycje w kapitał ludzki przez edukację okazały się najcenniejszym zasobem tego kraju. Jednak

¹⁶ Por. I. Nowosad, *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych...*, op. cit.

¹⁷ K.Y. Lee, *From Third World to first: The Singapore story, 1965–2000: Singapore and the Asian economic boom*, HarperCollins Publishers, New York 2000.

u progu wejścia w niepodległość w 1965 r. nie wydawało się tak oczywiste¹⁸. Kraj był pogrążony w chaosie gospodarczym i społecznym skonfliktowanych czterech ras. Sytuacja edukacyjna była bardzo trudna – większość społeczeństwa była niepiśmienna. Wykształceni byli jedynie ludzie zamożni, co wynikało z wcześniejszej kolonialnej edukacji. Brakowało szkół, zaś nieliczne, które były oferowały edukację na bardzo niskim poziomie. Pilnym przedsięwzięciem było, zgodnie z fazą pierwszą: stworzenie warunków nabywania podstawowych umiejętności związanych z pisanie, czytaniem i liczeniem oraz zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów. Singapurczycy etap ten określili jako „walkę o przetrwanie”, która umownie obejmowała lata 1959-1978¹⁹. Wiązało się to z koniecznością budowania szkół i zapewnienia powszechności edukacji na poziomie podstawowym, następnie średnim. Działania te przebiegały równolegle z „podciągnięciem” wszystkich szkół w systemie do minimalnego poziomu jakości i zmniejszania różnic pomiędzy nie tylko szkołami, ale też klasami szkolnymi. Wraz z zapewnieniem warunków formalnych pod realizację edukacji, następowało przyspieszone przygotowanie nauczycieli. Efektem szybkich kursów dla nauczycieli była kadra o niskich kwalifikacjach zawodowych, która posiadała jedynie kompetencje niezbędne w zapewnieniu podstawowego poziomu wiedzy i umiejętności uczniów. Działania te były realizowane przez trzy główne cele: (1) osiągnięcie równego traktowania czterech strumieni edukacji: malajskiej, chińskiej, tamilskiej i angielskiej; (2) ustanowienie pierwotnie malajskiego jako języka narodowego nowego państwa i realizacja polityki dwujęzyczności; (3) nacisk na naukę matematyki, przedmioty ścisłe i techniczne²⁰. O ile dwa pierwsze cele były zorientowane na utrzymanie jedności w różnorodności. O tyle trzeci cel skierowany został na budowanie fundamentów pod rozwój gospodarczy.

Druga faza związana z przejściem systemu edukacji z poziomu przeciętnego do dobrego, jest w Singapurze określana jest jako dążenie do efektywności. Przypada na lata 1979-1996 – okres, w którym dokonano zwrotu ze zmian ilościowych na jakościowe. Celem było rozwijanie zdolności uczniów. Nowy kierunek wynikał z dogłębnej diagnozy wszystkich obszarów edukacji przedstawionej w raporcie Goha²¹. Raport ten stał się podstawą reform przez

¹⁸ C. B. Goh, S. Gopinathan, *Education in Singapore: Development since 1965*, W: B. Fredriksen, J. P. Tan (red.), *An African Exploration of the East Asian Education* (s. 80-108). The World Bank, Washington 2008.

¹⁹ W roku 1959 Singapur należał nadal Brytyjskiej Wspólnoty Narodów choć uzyskał wewnętrzną autonomię na zasadach samodzielnego rządzonego państwa. W roku 1963 dołączył do Malesji. Jednak po dwóch latach, w dniu 9 sierpnia 1965 roku został z niej wyrzucony uzyskując nieproszoną niepodległość.

²⁰ Ministry of Education, *Ministry of Education Annual Report 1966*. Singapore.

²¹ K.S. Goh, *Report on the Ministry of Education 1978*, Singapore National Printers, Singapore 1979; K.S. Goh, K.K. Chow, K.H. Kang, W.M., Lau, S.G. Lim, P.Y. Low, H.K. Wee, *Report*

kolejne 30 lat. Wytyczony kierunek zmian obejmował praktycznie wszystkie obszary organizacji i funkcjonowania edukacji; od zarządzania szkołami, przez programy nauczania, po organizację pracy nauczycieli. Centralnym założeniem było wydobywanie jednostkowego potencjału każdej osoby, rozwój kreatywności i umiejętności – w takim samym zakresie uczniów jak i nauczycieli. W szkołach wprowadzono zróżnicowanie ścieżek edukacyjnych w zależności od zdolności akademickich uczniów określanych przez egzamin PSLE na koniec szkoły podstawowej. Zmianami objęto również kształcenie zawodowe i większe znaczenie przypisano osiągnięciom akademickim. W tym czasie powstały również pierwsze programy dla uczniów uzdolnionych²². Podjęto również prace nad zmianą kształcenia nauczycieli, które pod koniec lat dziewięćdziesiątych uległo całkowitej przebudowie.

Rok 1997 był dla szkolnictwa Singapuru przełomowy pod wieloma względami. Stanowi początek orientacji na zmiany, które w zasadzie rozwijane i umacniane są po dziś dzień. Od tego czasu wprowadzono najwięcej inicjatyw politycznych ukierunkowanych na rozwój potencjału uczniów. Można powiedzieć, że tempo zmian wprowadzanych przez polityków interwencji zaczęło przyspieszać. I tu badacze edukacyjnych zmian nie są zgodni, czy rok 1997 stanowi początek jednej fazy realizującej różne aspekty tej samej fazy, czy stanowi trzy oddzielne, w których realizowane były specyficzne procesy. W zasadzie oba podejścia są zasadne w zależności od przyjętych założeń. Prawdą bowiem jest, iż w sytuacji osiągnięcia nasycenia efektywności systemu przez zmiany ogólnie można zwiększyć chłonność systemową przez otwarcie pola zmianom oddolnym. Po 1997 r. w Singapurze widoczne są bowiem działania wzmacniające oddolne procesy zmian, zwiększające moc uczenia się – ukierunkowane na głębokie uczenie się, które umacnia wartość edukacji na poziomie jednostkowym. Jednak i drugie podejście nie jest bez racji. Wyodrębnienie trzech faz zwraca baczniejszą uwagę na specyficzne podejścia w ich ramach przyjmowane, które lepiej unaoczniają szczególne pakiety interwencji i dokładniej ujawniają specyfikę zachodzących procesów. W przypadku odniesienia się do raportu grupy McKinsey & Company, na tym etapie bardziej przydatne będzie uwzględnienie trzech faz, które lepiej odpowiada na przyjęte w raporcie pakiety interwencji. Wówczas w Singapurze możemy wykazać na następujące po sobie fazy: rozwijania zdolności (1997-2011), orientacji na ucznia i wartości (2012-2018) i przygotowania do życia – ponowne wytyczanie ścieżek (od 2019).

on the Ministry of Education 1978, Ministry of Education, Singapore 1979.

²² T. Tan, *Education – New horizons and new challenges* [w:] In Ministry of Education (Ed.), *Pre-U seminar: Towards excellence in schools: The report*, Ministry of Education, Singapore 1987, s. 169-176; J. Tan, S. Gopinathan, *Education Reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation?*, „NIRA Review” (2000), 7(3), s. 5-10

Tabela 2. Fazy rozwoju systemu i główne projekty reform edukacyjnych w Singapurze

	Faza rozwoju systemu	Fazy rozwoju systemu edukacyjnego w Singapurze	Główne projekty reform edukacyjnych w Singapurze
od ścisłych procedur do uwalniania kreatywności nauczycieli	↑ Wspaniały	Przygotowanie do życia – ponowne wytyczanie ścieżek (od 2019)	2019 Orientacja na głębokie uczenie się – sensowne i znaczące (<i>deep learning</i>) 2014 Przyjęcie modelu 21CC w ocenie pracy szkół (od 2010) 2014 pełne wdrożenie modelu ram kompetencji dla XXI wieku 2012 Zniesienie listy rankingowej. Każda szkoła, dobrą szkołą 2005 Nauczać mniej, uczyć się więcej 2003 Innowacje i przedsiębiorczość 1997 Myślące szkoły. Uczący się naród
	↑ Bardzo dobry	Orientacja na ucznia i wartości (2012-2018)	
	↑ Dobry	Rozwijanie zdolności (1997-2011)	
	↑ Przeciętny	Dążenie do efektywności (1979-1996)	1979 Raport Goha i wytyczne pod zmiany polityki edukacyjnej.
	↑ Słaby	Walka o przetrwanie (1959-1978)	1960 Rozpoczęcie polityki dwujęzyczności 1950 Edukacja zorientowana na przetrwanie

Źródło: I. Nowosad, *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2022.

Lata 1997-2011, stanowią ramy czasowe „rozwijania zdolności”, które stanowią podbudowę wyjścia systemu edukacji z poziomu dobrego do bardzo dobrego, zaś cztery kolejne lata od 2012 po rok 2018 opisane jako orientacja na ucznia i wartości – umacniają system bardzo dobry i wprowadzają na poziom wspaniały. Kluczowy był bez wątpienia 1997 r., w którym polityka edukacyjna rządu zainicjowała nowy kierunek pod hasłem „Myślące szkoły, uczący się naród” (*Thinking Schools, Learning Nations*)²³. Od tej pory podbudowę systemu edukacji miały być umiejętności.

²³ C.T. Goh, *Shaping Our Future: Thinking Schools, Learning Nation*, Singapore Government Press Release. Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the Opening of the 7th International Conference on Thinking, 2 June 1997. Pobrane z: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Sgp-non-AV-2-PM-Goh-1997-Shaping-Our-Future-Thinking-Schools-Learning-Nation-speech.pdf>

Przyjęto również, iż doskonałość, nie może mieć orientacji na jedną dziedzinę, lecz na więcej – w efekcie zamiast zdobycia jednego szczytu przyjęto określenie „pasma” doskonałości – z wieloma szczytami do osiągnięcia²⁴. Zaowocowało to odejściem od „uprzywilejowania” edukacji technicznej i wybranych kierunków akademickich na rzecz równoważnego traktowania wszystkich dyscyplin naukowych oraz naciskiem na rozwój kreatywnego myślenia, uczenia się we współpracy, innowacji, przedsiębiorczości oraz umiejętności informatycznych. By efektywniej osiągnąć nowe założenia, szkołom zwiększono autonomię w decydowaniu o programie nauczania oraz nadano możliwość rozwoju profilu pedagogicznego²⁵.

Kolejne interwencje polityczne wzmacniały kierunek pracy szkół na rozwój umiejętności uczniów jak inicjatywa z 2003 r. – „Innowacje i przedsiębiorczość” oraz wprowadzona w 2005 r. „Nauczać mniej, uczyć się więcej” (*Teach Less, Learn More*, TLLM) zorientowana na doskonalenie procesów uczenia się, angażowania uczniów i przygotowania ich do życia. Rok 2012 to także odejście od nauczania pod testy i zniesienie w egzaminie PSLE na zakończenie szkoły podstawowej²⁶. Te znaczące nowe interwencje wymagały zmiany praktyk w kształceniu nauczycieli i odpowiednio określonej ścieżki zawodowej, w której położono nacisk na przygotowanie praktyczne nauczycieli. Typowy był slogan: uczniowie XXI wieku potrzebują nauczycieli na miarę XXI wieku. W efekcie opracowany został model ram kompetencji (*21st century competencies*, 21CC), który wyznaczał nauczycielom kierunek pracy oraz stał się podstawą ich kształcenia i przygotowania do pracy. Warto dodać, że oficjalne zaprezentowanie ram kompetencji 21CC miało miejsce w 2010 r., zaś pełne wdrożenie i praca na ich bazie została osiągnięta w 2014²⁷. W tym także roku ministerstwo przyjęło ramy modelu 21CC w ocenie pracy szkół, zastępując wcześniej brane pod uwagę wskaźniki ilościowe.

Rewizja programu kształcenia nauczycieli przebiegała równolegle z doksztalcaniem i doskonaleniem nauczycieli pracujących. Wzmacniano kompetencje nauczyciela-badacza zorientowanego na poprawę rzeczywistości edukacyjnej²⁸. Od

²⁴ M. Chiang, *From Economic Debacle to Economic Miracle: The History and Development of Technical Education in Singapore*, Times Edition, Singapore 1998.

²⁵ L. Sharpe, S. Gopinathan, *After Effectiveness: New Directions in the Singapore School System?*, „Journal of Education Policy” (2002), 17 (2), s. 151-166.

²⁶ H.K.K. Tan, Ch. Tan, J.S.M. Chua, *Innovation in Education: The 'Teach Less, Learn More' Initiative in Singapore Schools*, [w:] *Innovation in Education*, red. J.E. Larkley, V.B. Maynard, Nova Science Publishers, Singapore: 2008, s. 153-171.

²⁷ C.L. Poon, K.W.L. Lam, M. Chan, M. Chng, D. Kwek, S. Tan, *Preparing students for the twenty-first century: A snapshot of Singapore's approach*, [w:] *Educating for the 21st century: Perspectives, policies and practices from around the world*, red. S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, R. Vinz, Springer, Singapore 2017, s. 225-241.

²⁸ S. Hairon, C. Dimmock, *Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system*, „Educational Review” (2011), 4 (64), s. 405-424.

nauczycieli oczekiwano większej samodzielności i decyzyjności, by mogli szybciej i skuteczniej reagować na nowe wyzwania²⁹. W naturalny sposób interwencje wprowadzane od 1997 r. nie zostały niczym zastąpione, lecz rozbudowane o nowe programy Ministerstwa Edukacji³⁰, w których uczeń i wartości stanowiły centralne miejsce w polityce edukacyjnej³¹ opisaną w hasle „Każda szkoła, dobrą szkołą” (*Every school, a good school*). Orientacja na ucznia i kształtowanie wartości wzmocniła także kierunek na realizację holistycznej edukacji³². Tym samym, oceniając okres pomiędzy 2012 i 2018 rokiem, można przyjąć, iż stanowił poszukiwanie i wdrażanie bardziej skutecznych rozwiązań procesów wzmacniających jakość uczenia się wszystkich uczniów w ich lepszym przygotowaniu do społecznych i zawodowych trajektorii zglobalizowanego świata XXI wieku.

Osiągnięcie poziomu wspianego zadowoliłoby niejedyn kraj. Jednak rząd Singapuru ma świadomość tempa zachodzących w świecie zmian stanowiących pochodną postępującej globalizacji. Wymusza to nieustanną potrzebę rozwoju w dostosowywaniu się do bieżących potrzeb i przewidywań przyszłości. Wyłania się potrzeba lepszego dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb uczniów w przygotowaniu do życia. Ten argument pozwolił Ee Ling Low w 2019 r. zaproponować wyodrębnienie najnowszej fazy polityki edukacyjnej i nazwać ją „Przygotowanie do życia – ponowne wytyczanie ścieżek” (*Learn for Life: Remaking Pathways*). Warto podkreślić, że i w tym przypadku, polityczne interwencje postrzegane są jako kontynuacja poprzednich decyzji. Wynikają z potrzeby wzmocnienia orientacji na procesy uczenia się w ciągu całego życia w świecie zmian i niedookreślonej przyszłości Singapuru. W tym przypadku zmieniona praca szkół na podstawie wypracowanych wcześniej ram kompetencji 21CC przechodzi na kolejny etap: lepsze i skuteczniejsze osiągnięcie zakładanej wizji. Uzyskano to przez rozwinięcie orientacji na głębokie uczenie się – sensowne i znaczące (*deep learning*)³³, które dobrą jakość uczenia (się) osadza na podbudowie zainteresowań uczniów w realizacji pięciu wymiarów: (1) orientacji na znaczenie (rozumienie) celu, (2) wzmocnienia motywacji uczniów w podwyższaniu swoich oczekiwań, (3) sytuowania celów uczenia się powyżej

²⁹ Ministry of Education (2021), *21st century competencies*, Pobrane z: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>

³⁰ Ministry of Education (2014), *Information sheet of 21st century competencies*. Pobrane z: <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/information-sheet-on-21st-centurycompetencies>

³¹ OECD (2016), *Singapore. PISA 2015 High Performers* (Country Note). Pobrane z: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-singapore.pdf>

³² Ministry of Education, *MOE removes secondary school banding and revamps school awards*, 12. September 2012. Pobrane z: <http://www.moe.gov.sg/media/press/2012/09/moe-removes-secondary-school-b.php>

³³ J. Quinn, J. McEachen, M. Fullan, M. Gardner, M. Drummy, *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement*, Corwin, Thousand Oaks, CA 2020.

poziomu podstawowego, (4) stosowania metod angażujących uczenie, (5) rozwoju relacji i poczucia przynależności, (5) rozwoju świadomości wpływu na świat³⁴.

Wprowadzane przez Singapur interwencje mają specyficzny dla tego kraju obraz. Wyjątkowo wyraźnie widać wzmacnianie efektywności i siły oddziaływania reform. Jest to widoczne nie tylko w wysokim pragmatycznym podejściu w osiągnięciu celów, ale też w pozyskaniu opinii publicznej w ich realizacji. Jest to wskazywanie obywatelom: nie tylko rodzicom, uczniom, czy dyrekcji szkół i nauczycielom potrzeby nowych, inaczej zorientowanych działań lub konieczności położenia nacisku jak jakiś określony obszar. Jest to zaangażowanie całego społeczeństwa w edukację, zainteresowanie jej jakością i znaczeniem na każdym etapie życia. Wytycza fundamenty pod kreowaną politykę edukacyjną, zaś edukację ukazuje jako wspólne dobro. Włączenie społeczeństwa i tłumaczenie znaczących decyzji zmieniających oblicze pracy szkół i nauczycieli oraz precyzyjnego określenia realizowanego kierunku, jest przykładem budowania społeczeństwa uczącego się.

INTERWENCJE NIEZALEŻNE OD FAZY ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI

Pak Tee Ng wyjaśniając realizowaną od samego początku politykę edukacyjną zwraca uwagę na bardzo silne zaangażowanie rządu w ciągłą ocenę inicjatyw i jego zdolność do przeciwstawiania się „przeinwestowaniu politycznemu” w niewydolne lub kontrproduktywne działania. W tym wysoce pragmatycznym podejściu, naturalna jest możliwość zatrzymania lub wycofania określonych decyzji, które w oczywisty sposób nie działają. Jednocześnie zachowane jest nieustanne poszukiwanie perspektyw pod dalszy rozwój. Skutecznie realizowane podejście wyłania niezwykle spójną politykę, która z jednej strony zmieniała się adekwatnie do potrzeb kraju, z drugiej strony zachowywała ciągłość przyjętych założeń. W grupie najważniejszych cech niezmiennie realizowanej strategii politycznej można za Ng wskazać³⁵:

- dalekowzroczność polityki edukacyjnej, która przyniesie efekty w długiej perspektywie (5-10, a nawet 20-30 lat),
- współpracę ministerstwa edukacji ze szkołami na zasadzie współzależności w realizacji przyjętego kierunku działań,
- powiązanie rozwoju społecznego z gospodarczym,
- podejmowanie odważnych interwencji na poziomie systemu, aby napędzać i wspierać dalsze zmiany,

³⁴ M. Fullan, J. Quinn, M. Drummy, M. Gardner, *Nowa wizja edukacji. Przyszłość uczenia się*, „New Pedagogies for Deep Learning”, Microsoft Education, 2020, s. 15, https://ceo.org.pl/sites/default/files/nova_wizja_edukacji_05.pdf (wersja w języku angielskim: <http://aka.ms/HybridLearningPaper>) [dostęp: 10.06.2021].

³⁵ P.T. Ng, *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes*, Routledge, New York 2017, s. 10-11.

- merytokrację,
- dbałość o równość szans edukacyjnych przedstawicieli różnych grup etnicznych i wyznających różne religie oraz wprowadzenie programów pomocowych tym pomoc tym, którzy mają kłopoty z nauką,
- dbałość o wysokie standardy (egzaminacje wysokiej stawki),
- dbałość o wysokiej klasy nauczycieli i dyrektorów szkół,
- wysoki status edukacji,
- nacisk na silną odpowiedzialność szkół,
- biegłość w nauce od innych krajów i adaptacji nowych rozwiązań.

Wskazane obszary wskazują na ogólne cechy strategii politycznych, które od samego początku po dzisiejszy dzień charakteryzują politykę edukacyjną Singapuru. Zajmują stałe, ważne miejsce we wszystkich projektach reform, we wszystkich fazach rozwoju systemu szkolnego. Stanowią tę grupę interwencji, którą autorzy raportu grupy McKinsey & Company definiują jako niezależne od fazy rozwoju.

PODSUMOWANIE

Singapur, wręcz wzorcowo ukazuje przejście przez poszczególne fazy modelu grupy McKinsey & Company w rozwoju systemu edukacji. Wyjątkowość tego przejścia wynika z krótkiego czasu w jakim się dokonało – życia zaledwie jednego pokolenia. Ważnym walorem jest „wyuczona” przez rząd zdolność do zmiany, jako procesu otwartego. Pozwala to przypuszczać, że kolejne fazy dookreślające oblicze polityki edukacyjnej będą następować.

Warto zauważyć, że w procesie doskonalenia systemu edukacji dwie ostatnie fazy politycznych interwencji Singapuru wytworzyły dystans jaki zaczął dzielić ten kraj od innych. Jedynie Finlandia dotrzymuje kroku realizując wysoce skuteczną politykę zorientowaną na wartości, holistyczny rozwój uczniów i wzmocnione procesy uczenia (się). Singapur pokazał światu, że edukacja może być kluczowym czynnikiem poprawy warunków życia i wyzwalać możliwości rozwojowe poszczególnych ludzi i społeczeństwa³⁶. Bez uważnej polityki edukacyjnej i wysoce skutecznych interwencji o sukcesie edukacji w tym kraju nie byłoby mowy.

Zainwestowanie w edukację jest przykładem strategii uzyskania trwałych i wysokiej jakości zmian, które przenikają do społeczeństwa³⁷. Wyjście z poziomu słabego systemu edukacji, pogrążonego w chaosie na wysokiej klasy stało się jednoznaczne z wyjściem kraju z trzeciego świata na lidera pierwszego. W realizowanej skutecznie polityce edukacyjnej kraj ten pokazał, że „jutro tworzy się dzisiaj”. Inwestycje w edukację można też wyjaśnić słowami Ministra Edukacji

³⁶ Por. J. Delors, J. (1998). *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO, Edukacja w XXI wieku*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

³⁷ K.C. Ho, G. Yun, *Education and human capital management in a world city: the case of Singapore*, „Asia Pacific Journal of Education” (2011), 3 (31), s. 263-276.

Eng Hen Ng: „Ponieważ nie mogliśmy konkurować pod względem wielkości, musieliśmy wykorzystać naukę i technologię, aby wzmocnić nasze atuty i tym sposobem zwiększyć zasięg”³⁸. Stąd edukacja stała się dla Singapuru nie tylko siłą zmieniającą społeczeństwo, ale poszerzającą (mentalne) granice państwa. Osiągając poziom wspaniały, singapurskie szkoły stoją przed wyzwaniem przygotowania uczniów do pracy w miejscach, które jeszcze nie istnieją, tworząc idee i rozwiązania problemów, które jeszcze nie zostały zidentyfikowane przy użyciu technologii, których jeszcze nie wymyślono³⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Chiang M., *From Economic Debacle to Economic Miracle: The History and Development of Technical Education in Singapore*, Times Edition, Singapore 1998.
- Coleman J.S. (razem z E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld i R.L. York), *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington D.C 1966.
- Darling-Hammond L., *Teaching for Deeper Learning: Developing a Thinking Pedagogy* [w:] *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*, red. A.P.C. Avila, C. Hui, J.H. Lin, J.C. Peng Tam, J.C. Lim, Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education, 2014, s. 13–18.
- Delors J., *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO, Edukacja w XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Fullan M., Quinn J., Drummy M., Gardner M., *Nowa wizja edukacji. Przyszłość uczenia się, New Pedagogies for Deep Learning*, Microsoft Education, 2020, https://ceo.org.pl/sites/default/files/nowa_wizja_edukacji_05.pdf (wersja w języku angielskim: <http://aka.ms/HybridLearningPaper>) [dostęp: 10.06.2021].
- Fullan M., *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.
- Goh C. B., Gopinathan S., *Education in Singapore: Development since 1965*, [w:] *An African Exploration of the East Asian Education*, red. B. Fredriksen, J. P. Tan, The World Bank, Washington 2008, s. 80–108.

³⁸ E.H. Ng, *Opening Speech by Dr Ng Eng Hen*, Minister of Education at the 2nd World Conference on Research Integrity, Pan Pacific Hotel, Singapore, 22 July 2010, 2010, http://news.ntu.edu.sg/Pages/NewsDetail.aspx?URL=http://news.ntu.edu.sg/news/Pages/Speeches2010_Jul22.aspx&Guid=1fb26e74-c5f8-410a-bcf4-6499189f2204&Category=Speeches [dostęp: 10.05.2021].

³⁹ L. Darling-Hammond, *Teaching for Deeper Learning: Developing a Thinking Pedagogy* [w:] *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*, red. A.P.C. Avila, C. Hui, J.H. Lin, J.C. Peng Tam, J.C. Lim, Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education, 2014, s. 13–18.

- Goh C.T., *Shaping Our Future: Thinking Schools, Learning Nation*, Singapore Government Press Release. Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the Opening of the 7th International Conference on Thinking, 2 June 1997. Pobrane z: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Sgp-non-AV-2-PM-Goh-1997-Shaping-Our-Future-Thinking-Schools-Learning-Nation-speech.pdf>
- Goh K. S., Chow K. K., Kang K. H., Lau W. M., Lim S. G., Low P. Y., Wee H. K., *Report on the Ministry of Education 1978*, Ministry of Education, Singapore 1979.
- Goh K.S., *Report on the Ministry of Education 1978*, Singapore National Printers, Singapore 1979.
- Hairon, S., Dimmock, C., *Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system*, „Educational Review” (2001), 4 (64), s. 405-424.
- Ho K.C., Yun Ge, *Education and human capital management in a world city: the case of Singapore*, „Asia Pacific Journal of Education” (2011), 31:3, s. 263-276.
- Hopkins D., *Every School a Great School*, Open University Press/McGraw Hill, Berkshire 2007.
- Lee K.Y., *From Third World to first: The Singapore story, 1965-2000: Singapore and the Asian economic boom*, HarperCollins Publishers, New York 2000.
- Ministry of Education (2012), *MOE removes secondary school banding and revamps school awards*. 12. September 2012. Pobrane z: <http://www.moe.gov.sg/media/press/2012/09/moe-removes-secondary-school-b.php>
- Ministry of Education (2014), *Information sheet of 21st century competencies*. Pobrane z: <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/information-sheet-on-21st-centurycompetencies>
- Ministry of Education (2021), *21st century competencies*, Pobrane z: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
- Ministry of Education, *Ministry of Education Annual Report 1966*, Singapore.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
- Ng E. H., *Wystąpienie Ministra Edukacji w Singapurze Dr Ng Eng Hen*, Minister of Education at the 2nd world conference on research integrity, Pan Pacific hotel, Singapore. July, 22 Retrieved September 8, 2017, s.1. http://news.ntu.edu.sg/Pages/NewsDetail.aspx?URL=http://news.ntu.edu.sg/news/Pages/Speeches2010_Jul22.aspx&Guid=1fb26e74-c5f8-410a-bcf4-6499189f2204&Category=Speeches [dostęp: 10. 05.2021].
- Ng N.H., *Opening Speech by Dr Ng Eng Hen*, Minister of Education at the 2nd World Conference on Research Integrity, Pan Pacific Hotel, Singapore, 22 July 2010, 2010, http://news.ntu.edu.sg/Pages/NewsDetail.aspx?URL=http://news.ntu.edu.sg/news/Pages/Speeches2010_Jul22.aspx&Guid=1fb26e74-c5f8-410a-bcf4-6499189f2204&Category=Speeches [dostęp: 10.05.2021].
- Ng P.T., *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes*, Routledge, New York 2017.
- Nowosad I., *Od walki o przetrwanie do edukacji światowej klasy – kluczowe programy w polityce edukacyjnej Singapuru*, „Edukacja Międzykulturowa” (2022), nr 2 (17), s. 43-54.
- Nowosad I., *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makro-polityki oświatowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2022.
- OECD (2016), *Singapore. PISA 2015 High Performers* (Country Note). Pobrane z: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-singapore.pdf>
- Poon, C. L., Lam, K. W. L., Chan, M., Chng, M., Kwek, D., Tan, S., *Preparing students for the twenty-first century: A snapshot of Singapore's approach*, [w:] *Educating for the 21st century: Perspectives, policies and practices from around the world*, red. S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, & R. Vinz, Springer, Singapore 2017, s. 225-241.
- Potulicka E., *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: Pedagogiczny i globalny-neoliberalny*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., Drummy, M., *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement*, Corwin, Thousand Oaks CA: 2020.
- Schleicher A., *International benchmarking as a lever for policy reform*, [w:] *Change wars*, red. A. Hargreaves, M. Fullan, Solution Tree, Bloomington 2009, s. 97-115.
- Schleicher A., *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Warszawa: Evidence Institut, Związek Nauczycielstwa Polskiego, 2019, https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanki_5_Edukacja-swiatowej-klasy.pdf [dostęp: 26.04.2022].
- Sharpe L., Gopinathan S., *After Effectiveness: New Directions in the Singapore School System?*, „Journal of Education Policy” (2002), 17 (2), s. 151-166.
- Śliwerski B., *Edukacja w polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2013.
- Strzemieczny J., *Przedmowa*, [w:] M. Mourshed, C. Chijioke, M. Barber, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
- Tan H.K.K., Tan Ch., Chua J.S.M., *Innovation in Education: The 'Teach Less, Learn More' Initiative in Singapore Schools*, [w:] *Innovation in Education*, red. J.E. Larkley, V.B. Maynard, Nova Science Publishers, Singapore 2008, s. 153-171.

- Tan J., Gopinathan S., *Education Reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation?*, „NIRA Review” (2000), 7(3), s. 5-10.
- Tan T., *Education – New horizons and new challenges*, [w:] Ministry of Education (Ed.), *Pre-U seminar: Towards excellence in schools: The report*, Ministry of Education, Singapore 1987, s. 169-176.

MIROŚLAW SOBECKI¹

*Tekst dedykowany profesorowi
Edwardowi Kulikowskiemu*

CHÓR AKADEMICKI JAKO MIEJSCE KSZTAŁTOWANIA WARTOŚCI NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI CHÓRU AKADEMICKIEGO UNIwersYTETU W BIAŁYMSTOKU

Abstract: The article presents the history and activities of the Academic Choir of the University of Białystok. The musical achievements of this choir and the non-musical values accompanying this activity were presented.

Keywords: academic choir, singing

Chóralistyka jest jedną z najważniejszych przestrzeni uprawiania kultury studenckiej. Choć większości osób chór na uczelni kojarzy się z oprawą akademickich uroczystości, zwłaszcza inauguracji roku akademickiego, to aktywność zespołów chóralnych daleko wykracza poza te ramy. I nie może być inaczej, gdyż trwanie zespołu, którego zadaniem jest jedynie wykonanie *Mazurka Dąbrowskiego*, *Gaude Mater Polonia* oraz pieśni *Gaudeamus igitur*, byłoby trudne do pomyślenia. Tymczasem w wielu uczelniach od lat funkcjonują zespoły, które regularnie koncertują w kraju i za granicą, dając radość i satysfakcję ich uczestnikom oraz przynosząc splendor macierzystym uczelniom.

Przywołane tu refleksje są związane z uczestnictwem autora w działalności Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku (do roku 1997

¹ Prof. dr hab., Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytetu w Białymstoku.

działającego pod nazwą – Chór Akademicki Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku), w którym prześpiewał czterdzieści dwa lata.

AKTYWNOŚĆ MUZYCZNA

NIE TYLKO DLA ZAWODOWYCH MUZYKÓW

Śpiewanie w chórze akademickim daje możliwość pogłębionego kontaktu z muzyką nie tylko osobom posiadającym wykształcenie muzyczne. Odpowiednie predyspozycje w zakresie słuchu muzycznego oraz motywacje do systematycznej pracy zespołowej stwarzają podstawy do zasilenia chóru także przez osoby, które nie mają żadnego formalnego przygotowania muzycznego, a czasem nie znają w ogóle zapisu nutowego. Dla takich osób uczestnictwo w chórze, samo w sobie, staje się drogą kształcenia muzycznego. Po latach aktywności chóralnej dobrze już sobie radzą nie tylko z muzyczną terminologią, ale również z tajnikami zapisu nutowego. Współdziałanie w chórze osób posiadających wykształcenie muzyczne z pełnymi amatorami, pochłoniętymi miłością do muzyki, stanowi jeden z zasadniczych filarów chóralistyki akademickiej. W sposób oczywisty nie dotyczy to zespołów reprezentujących uczelnie muzyczne. Amatorzy ze swoją świeżością i pasją stanowią ważną część każdego chóru akademickiego. Piszący te słowa należy właśnie do takich osób. Formalny kontakt z muzyką w moim przypadku zakończył się na lekcjach wychowania muzycznego jeszcze w szkole podstawowej. Działalność w chórze akademickim daje więc wielu młodym osobom możliwość realizacji ich potrzeby aktywnego kontaktu z muzyką, bez konieczności posiadania formalnego wykształcenia muzycznego. Mogą oni poprzez praktyczne działania wzbogacać swoje kompetencje w zakresie edukacji muzycznej, współuczestnicząc w realizacji przedsięwzięć zarówno ze swoimi kolegami posiadającymi wykształcenie muzyczne, ale nie wykonującymi zawodu muzyka, jak również z profesjonalistami najwyższej rangi. Wykonywanie największych dzieł z kanonu światowej muzyki oratoryjnej, daje chórzystom nieposiadającym wykształcenia muzycznego możliwość stawiania na estradzie zarówno z muzykami orkiestr symfonicznych, jak i z najwybitniejszymi solistami. I tak, piszący te słowa miał przyjemność uczestniczenia w wykonaniu dzieł z zakresu kanonu muzyki oratoryjnej z solistkami i solistami tej klasy co Krystyna Szostek-Radkova, Olga Pasiecznik czy Romuald Tesarowicz.

REPERTUAR, CZYLI MOŻLIWOŚĆ POZNAWANIA

BOGACTWA MUZYKI W JEJ RÓŻNYCH OBLICZACH

Aktywność w chórze akademickim daje możliwość zetknięcia się z całym bogactwem form muzycznych, poczynając od niewielkich miniatur trwających kilka minut po monumentalne dzieła wypełniające program całego koncertu filharmonicznego. Oczywiście chóry najbardziej znane są z wykonywania utworów

a capella, czyli bez towarzyszenia instrumentów. Także w tym przypadku odnaleźć możemy niezwykle różnorodność stylów i form. Również zawartość treściowa utworów może zadziwić osoby, które nie interesują się chóralistyką. Największą częścią repertuaru a capella każdego chóru akademickiego jest muzyka sakralna. Wynika to z faktu, że przez wieki głównym nurtem wykorzystania chóralnego muzykowania była oprawa uroczystości religijnych. Do tej kategorii można zaliczyć renesansowe *Psalm*y Mikołaja Gomółki, czy też rozbudowaną już bardziej *Missa Paschalis* Grzegorza Gerwazego Gorczyckiego. To właśnie ów utwór stanowił pierwsze zetknięcie się z polifonią chórzystów Chóru Akademickiego Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku w pierwszych latach istnienia zespołu. Klasycznym tematem chóralnym w muzyce sakralnej jest modlitwa *Ave Maria*. Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku w swojej historii wykonał kilkanaście wersji tego utworu, włącznie z potężną ośmiogłosową autorstwa Antona Brucknera. Szczególne miejsce w repertuarze prawie każdego chóru akademickiego zajmują pieśni *negro spirituals*. Przepelnione żarliwością utwory czarnych niewolników takie jak np: *Go Down Moses*, *Deep River* czy *Nobody Knows the Trouble I've Seen* znajdują się także w stałym repertuarze Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku. Niezwykle miejsce w sferze muzyki religijnej zajmują kolędy i pastorałki. Niewielu Polaków zdaje sobie sprawę z tego, jakim bogactwem są one w polskiej kulturze. Każdy z nas potrafi zanucić przynajmniej jedną zwrotkę kilkunastu kolęd. Corocznie w okresie świąt Bożego Narodzenia, wykonywane są różne wersje kilkudziesięciu kolęd i pastorałek. Zaś w opracowaniach muzykologicznych utwory te liczone są już w setki. Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku od początku lat 80. minionego wieku koncertuje z pełnospektaklowym programem polskich kolęd i pastorałek, wykonując je przede wszystkim w regionie Polski północno-wschodniej, ale zdarzały się także prezentacje zagraniczne w Niemczech, Francji i Belgii. Szczególne miejsce w takim koncercie zajmuje kolęda powstała na ziemi białostockiej, napisana przez Franciszka Karpińskiego pod koniec XVIII wieku, wydrukowana po raz pierwszy w oficynie ojców bazylianów w Supraślu w 1792 roku w zbiorze *Pieśni nabożne*, i w tym samym czasie po raz pierwszy wykonana w białostockiej farze. Chórzysci dobrze wiedzą, że kolęda *Bóg się rodzi, moc truchleje*, bo o niej tu mowa, wykonywana być powinna – zgodnie z zamysłem autora – w rytmie poloneza. Niestety dzisiaj zwykle się o tym zapomina.

Poza repertuarem religijnym, treść wykonywanych utworów zawiera motyw ludowy lub patriotyczny. Poza kolędami Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku corocznie w dniu 11 listopada prezentuje pełny koncert polskich pieśni patriotycznych od średniowiecznego hymnu *Gaude Mater Polonia* oraz *Bogurodzicy*, przez utrwalone w historii: *Święta miłości kochanej ojczyzny*, *Witaj majowa jutrzeńko*, *Bywaj dziewczę zdrowe*, *Pierwsza kadrowa*, aż po pieśni powstańcze: *Deszcz jesienny*, *Pałacyk Michla*, *Hej chłopcy, bagnet na broń*. Regularne koncertowanie z pieśniami patriotycznymi dla każdego chórzysty jest

świadomym wpisywaniem się w misję zachowania ważnego elementu dziedzictwa narodowego. Podobnie jak w przypadku kolęd, tak i w sytuacji wykonywania koncertu pieśni patriotycznych, zawsze pojawia się element wspólnego śpiewania z publicznością. Zwyczaj ten jest bardzo dobrze przyjmowany – zwłaszcza przez stałą publiczność – podczas wieczornych koncertów realizowanych w tym samym miejscu w Białymstoku od prawie czterdziestu lat, w dniach 6 stycznia (kolędy) oraz 11 listopada (pieśni patriotyczne).

Oddzielne miejsce w repertuarze chóralnym dojrzałych zespołów zajmują wielkie formy oratoryjne. Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku w swojej historii wykonał wiele dzieł należących do kanonu światowej literatury muzycznej. Należą do nich *Requiem* Wolfganga Amadeusza Mozarta, *Requiem* Giuseppe Verdiego, *Requiem niemieckie* Johannes Brahmsa, *IX Symfonia* Ludwiga van Beethovena, *Stabat Mater* Antonina Dvořáka, *Carmen* Georges Bizeta, *Carmina Burana* Carla Orffa, *Missa pro pace* Wojciecha Kilara i wiele innych. Szczegółowy wykaz wszystkich wykonanych utworów z udziałem orkiestry symfonicznej i solistów zawierają publikacje wydawane z okazji kolejnych jubileuszy zespołu².

Wykonywanie największych dzieł w historii muzyki to niezwykle przeżywanie estetyczne. Nakład pracy związany z przygotowaniem skomplikowanego utworu, monumentalnych nieraz rozmiarów – tak jest w przypadku *Requiem* Giuseppe Verdiego – jest rekompensowany niezwykle wysokim poziomem satysfakcji. Nie do przecenienia są wyrazy uznania kierowane w stronę chórzystów przez profesjonalnych muzyków (dyrygentów i solistów) współwykonujących wymienione wyżej wspaniałe dzieła. Wykonanie wielkiej formy oratoryjnej należącej do kanonu muzyki klasycznej jest ukoronowaniem chóralnej aktywności. Każdy z chórzystów dokładnie poznaje dzieło od strony jego struktury i treści. Późniejsze jego wysłuchiwanie, czy to podczas koncertu, czy też z nagrania, wiąże się ze szczególnymi przeżyciami i smakowaniem niuansów niedostępnych przeciętnemu odbiorcy muzyki klasycznej. Uczestnictwo w chórze tworzy więc szczególną zbiorowość odbiorców muzyki, wypełniającą sale koncertowe.

ARTYSTYCZNE PODRÓŻE – MOŻLIWOŚĆ POZNAWANIA ODMIENNYCH KULTUR

Chóralne muzykowanie to także poznawanie innych kultur, to szkoła budowania wrażliwości na odmienność i szacunek wobec tego, co znajduje się poza kulturą własnych grup tożsamościowego odniesienia.

² M. Sobecki, B. Marciuk, T. Adamski, *Gaudeamus igitur... 40-lecie Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku*, Trans Humana, Białystok 2016; M. Sobecki, *Cantare cum gaudio. 45-lecie Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku*, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022.

Dojrzałe chóry akademickie regularnie uczestniczą w prezentowaniu swego dorobku poza granicami kraju. Biorą udział w konkursach i festiwalach chóralnych oraz realizują tournée koncertowe. Chór Akademicki Uniwersytetu w Białymstoku koncertował prawie we wszystkich krajach Europy. Najczęściej trasy artystycznych podróży wiodły zespół do Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii. Szczególne więzi wytworzyły się między chórzystami śpiewającymi w latach 80. minionego wieku a przyjaciółmi z Francji. W owym czasie wyjazdy na koncerty do Francji były możliwe jedynie dzięki zaangażowaniu francuskich wolontariuszy, na czele z ich liderami Madelaine Griffaton z Nancy, Marca Dubois z Luneville oraz Elisabeth Guissard z Bar-le-duc. To dzięki nim chór wielokrotnie w ostatnich trzech dekadach koncertował w Lotaryngii, Szampanii i Alzacji. Żywiołowa francuska publiczność zakochana w muzyce chóralnej tworzyła znakomity klimat do budowania więzi przyjaźni, które przetrwały próbę czasu. Dzięki możliwości prezentowania swoich artystycznych dokonań poza granicami kraju, chórzyci mogli także poznawać ciekawe miejsca w Europie oraz mieszkających tam ludzi. Częstokroć – zwłaszcza w pierwszych dekadach istnienia zespołu – podczas pobytu za granicami Polski, chórzyci zamieszkiwali w domach wolontariuszy. Poznawanie kraju z perspektywy konkretnego domu rodzinnego, a nie z perspektywy pokoju hotelowego, buduje szczególne doświadczenia międzykulturowego kontaktu i stwarza możliwość bardziej dogłębnego poznania odmiennej kultury.

Z kolei podczas uczestnictwa w konkursach i festiwalach chóralnych jest miejsce na wymianę doświadczeń, podpatrywanie sposobu pracy innych zespołów oraz kontakt z chórzystami z bardzo odległych rejonów globu. W pamięci śpiewaków Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku najbardziej zapadły spotkania z chórzystami ze Stanów Zjednoczonych, Indii, Filipin, Japonii czy Argentyny. Chociaż znacznie bliższe relacje łączyły Chór Uniwersytetu w Białymstoku z Chórem Uniwersyteckim z Nancy (Francja) oraz Chórem Uniwersytetu w Karlsruhe (Niemcy). Obydwa zespoły mieliśmy przyjemność gościć w Polsce.

BUDOWANIE UMIEJĘTNOŚCI WSPÓŁBRZMIENIA, NIE TYLKO W WYMIARZE MUZYCZNYM

Do jednych z najbardziej oczywistych cech opisujących specyfikę aktywności chóralnej jest współbrzmienie. Każdy z chórzystów wie, że nie wystarczy śpiewać dźwięku o takiej samej wysokości jak kolega czy koleżanka z głosu. Należy dążyć do uzyskania zbliżonej barwy, dynamiki oraz tempa. Stąd tak istotne jest, by mogły jak najdłużej śpiewać ze sobą te same osoby, które na próbach i koncertach brzmią jednakowo lub bardzo podobnie. Ta umiejętność zgrania się muzycznego przechodzi w szerszy kontekst współdziałania zespołowego. Wzajemna odpowiedzialność za końcowy efekt wykonywanego utworu, a wcześniej solidarność

w ponoszeniu trudu przygotowań do wykonania koncertowego, to ważne cechy chóralnego muzykowania, które niejednokrotnie przynoszą korzyść także w funkcjonowaniu społecznym.

Chór akademicki to wiele dziesiątek, a w perspektywie dziesięcioleci wiele setek osób ogarniętych wspólną pasją, poświęcających jej znaczącą część swego życia. Chór to systematyczne cotygodniowe próby. Najczęściej odbywają się one dwa razy w tygodniu, trwają minimum dwie godziny. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, młodym ludziom coraz trudniej się odnaleźć w tak intensywnej systematyczności. Ale w przypadku tego rodzaju aktywności nie ma innej drogi, jeżeli motywacja dotyczy solidnego przygotowania koncertu, dającego efekt w postaci pełnej satysfakcji. Uczestnictwo w chórze to dla wielu osób prawdziwa kuźnia charakteru. Takie cechy jak: systematyczność, odpowiedzialność, koleżeńska solidarność, samodoskonalenie, opanowanie, harmonia – z powodzeniem są kształtowane u osób, które na dłużej wiążą się z zespołem.

Nie bez znaczenia jest terapeutyczny wymiar aktywności śpiewaczej. Kontakt z muzyką przenosi człowieka w inny wymiar. Oddala go od codziennych kłopotów, a przynajmniej pozwala na jakiś czas od nich się oderwać. W pędzącym świecie muzyczny azyl daje ukojenie i radość. Świat dźwięków pochłania wykonawców umieszczając ich czasowo w odmiennej rzeczywistości. To znakomite antidotum na skolataną nerwy i codzienne uciążliwości. A poczucie współtworzenia wartości estetycznej daje ogromne poczucie satysfakcji.

Oczywiście spędzanie ze sobą czasu przez młodych ludzi na próbach, koncertach, wyjazdach, letnich i zimowych warsztatach artystycznych sprawia, że wśród chórzystów pojawiają się sympatie, nierzadko prowadzące na ślubny kobierzec. W 42-letniej historii Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku, aż 50 osób znalazło w zespole swojego życiowego partnera. Na każdym z 25 wewnątrzchóralnych ślubów oczywiście śpiewali koleżanki i koledzy z zespołu. Na spotkania przed Wigilią, które tradycyjnie od lat 80. minionego wieku gromadzą obecnych i byłych chórzystów, przybywają także dzieci. A kiedy dorastają zdarza się, że dzieląc pasję rodziców, także śpiewają w chórze. Bywało, iż w jednym czasie w zespole śpiewał jeden z rodziców oraz dorosłe już dziecko. Natomiast rzeczą naturalną w chórze jest wspólny śpiew osób należących do różnych pokoleń. Nie stanowi to problemu w realizacji przedsięwzięć artystycznych. A mieszanka doświadczenia i młodzieńczej energii daje bardzo dobre rezultaty. Stąd dojrzałe chóry akademickie, działające przez wiele dziesięcioleci, stanowią także znakomite przykłady integracji międzypokoleniowej.

Przywołana tu garść refleksji, stanowi autentyczny przykład realizacji w praktyce wartości ważnych w wychowaniu poprzez uczestnictwo w jakże charakterystycznym dla akademickiej rzeczywistości fenomenie, którym jest chóralistyka akademicka. Pozostaje mieć nadzieję, że nadchodzące czasy nie sprawią, iż chóry uniwersyteckie zostaną tylko wspomnieniem.

BIBLIOGRAFIA:

- Bissinger-Ćwierz U., *Terapeutyczna rola śpiewu*, [w:] *Współczesna chóralistyka. Wartości, konteksty, perspektywy*, red. A. Franków-Żelazny, t. 1, Wyd. Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2018.
- Sobecki M., *Cantare cum gaudio. 45-lecie Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku*, Wydział Nauk o Edukacji. Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022.
- Sobecki M., Marciuk B., Adamski T., *Gaudeamus Igitur ... 40-lecie Chóru Akademickiego Uniwersytetu w Białymstoku*, Trans Humana, Białystok 2016.
- Wojtaszek A., *Wpływ śpiewania w zespole na kompetencje społeczne*, [w:] *Współczesna chóralistyka. Wartości, konteksty, perspektywy*, red. A. Franków-Żelazny, t. 1, Wyd. Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2018.
- Współczesna chóralistyka. Wartości, konteksty, perspektywy*, red. A. Franków-Żelazny, t. 1, Wyd. Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2018.
- Współczesna chóralistyka. Wartości, konteksty, perspektywy*, red. A. Franków-Żelazny, t. 2, Wyd. Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2020.

MIROSLAV GEJDOŠ¹

MOŻLIWOŚCI UCZUĆ I EMPATII W PRZYGOTOWANIU PRZEDSZKOLNYM

Abstract: The article illustrates the pedagogical and philosophical ideas of important thinkers Husserl and Heidegger. In the historical context, it indicates the importance of their philosophical and pedagogical work for contemporary pedagogy and highlights the fundamental concept of education, which allows for experimental knowledge of the reality of life. The primary goal of the paper is to interpret gnostic pedagogical ideas as a subsidy for the development of modern pedagogical thinking in the context of education. It highlights their potential as a pedagogical vision that can also be used in the ongoing education and formation of young people.

Keywords: E. Husserl, M. Heidegger, pedagogy, philosophy, empathy

OGÓLNE PRZEDSTAWIENIE PROBLEMU I JEGO POWIĄZANIE Z WAŻNYMI ZADANIAMI NAUKOWYMI I PRAKTYCZNYMI

Jeżeli chcemy obserwować rozwój myślenia u Edmunda Husserla i Martina Heideggera musimy zwrócić uwagę na główne elementy ich filozofii. U Husserla mogliśmy się spotkać z pojęciami jakimi są subiektywność wewnętrzna, więc wczucie. Husserl za pośrednictwem metody wczucia przybliżył zdolność

zrozumienia drugiego, lecz nie w oryginale, ale tylko prezentacyjnie. To znaczy, że Husserl wskazał nam, że wczucie jako pojęcie jest częścią ludzkiej naturalności, ludzkiego rodzaju i częścią ludzkiego bycia. Opisał on moment zauważenia innego istnienia. Jego tryb jest opisujący, więc ponownie dostajemy się do tego, co wspominaliśmy na początku. Ale jego uczniowi – Martinowi Heideggerowi sam opis nie wystarczał. Próbował wyczuć bycie i badać kwestię jego sensu. Husserl wskazał, że istniejąco jest, Heidegger go nie tylko opisał, ale też odkrył i nawet wyróżnił z niego bycie. Teraz postaramy się pokazać, że filozofia i pedagogika są sobie o wiele bliższe, niż moglibyśmy o tym myśleć. Dlaczego to jest tak, postaramy się pokazać w następnych wierszach.

Zamiarem niniejszej rozprawy jest przede wszystkim wyjaśnienie i synteza wyników badań dotyczących inspirujących idei dla ukazania konsekwentnego obrazu nurtów pedagogicznych dotyczących przedmiotowej problematyki, to jest problematyki możliwości wczucia i empatii w przygotowaniu przedszkolnym.

Nośną metodą dla tej historyczno-naukowej rozprawy była metoda bezpośrednia, za pośrednictwem której badano fakty z pierwotnego źródła historycznego. Do przetworzenia i interpretacji wyników wykorzystano jakościową metodę analizy.

Pedagogika jako dyscyplina naukowa przedstawia otwarty system wyników badań na pewnym stopniu swojego rozwoju, a więc też na pewnym poziomie poznania rzeczywistości, który określa przedmiot jej badania². Pedagogika jest pojęciem, które nie było zawsze odrębną nauką. Na końcu dziewiętnastego stulecia nastąpiło wyraźne rozróżnienie w naukach, które do tej pory rozwijały się w ramach filozofii. Wskutek społecznego oraz technicznego postępu okazywało się, że rozwój teorii wychowania i kształcenia przekracza ramy filozofii. Nasilały się wymagania na nieustanny rozwój indywidualny jednostki, co wymagało optymalizacji procesu wychowawczo-kształceniowego. Pojawiła się potrzeba rozwoju takiej teorii, która badałaby proces zamierzonego oddziaływania na osobowość³.

Pedagogika ukonstytuowała się jak odrębna nauka, według Kratochvílovej miało to miejsce pod koniec dziewiętnastego stulecia. Wtedy pedagogika jako nauka o wychowaniu stała się uznaną częścią nauk, ponieważ dojrzała jako dyscyplina naukowa i mogła wyodrębnić się z filozofii. O potrzebie pedagogiki jak nauki autonomicznej mówił głównie Johann Friedrich Herbart, nazywany ojcem naukowej pedagogiki. Ograniczył osobisty przedmiot oraz strukturę pedagogiki⁴. Wspecyfikował przedmiot pedagogiki i wytworzył jej pierwszy system naukowy, który wywodził z psychologii i etyki. Pedagogice uorował godną pozycję między

¹ Doc.PhD.PaedDr., PhDr. Akademia Nauk Stosowanych Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, ul. Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2471-3024>

² E. Kratochvílová i in., *Úvod do pedagogiky*, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava 2007.

³ B. Kudláčová i in., *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*, Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava 2010.

⁴ E. Kratochvílová i in., op.cit.

pozostałymi naukami uniwersyteckimi⁵. Pedagogika jest rozumiana różnorodnie i więc z tym jest związany też fakt, że na pedagogikę nie patrzy się jednomyślnie. Ścisła definicja pedagogiki nie istnieje. Według Čečetku pedagogika jest nauką o wychowaniu lub kształceniu. Váňa rozumie przez pedagogikę naukę o wychowaniu, która bada istotę i prawidłowości wychowania jako zjawiska społecznego i właściwości człowieka, wyjaśnia cele, metody i środki wychowania i na podstawie uogólnionych doświadczeń empirycznych i poznanych prawidłowości ustanawia zasady pedagogiczne i reguły dla organizacji i zarządzania czynności wychowawczej⁶. Według Skalkovej pedagogika jest dziedziną nauki, która zawiera teorię i badania w zakresie wychowania i kształcenia. Jednoczesne zrozumienie i następnie ograniczenie pojęcia pedagogiki jest spięte z kulturowymi tradycjami rozwojowymi różnych obszarów językowych⁷. Kratochvílová rozumie przez pedagogikę naukę o wychowaniu i kształceniu – bada, opisuje procesy wychowania oraz kształcenia człowieka i wyjaśnia prawidłowości wychowania, aby uzyskanymi wynikami badań powrotnie pomagała podwyższyć jakość i efektywność procesu wychowania i kształcenia w praktycznym życiu – w rodzinie, w szkole, w placówkach wychowawczych i wszędzie, gdzie wychowanie ma swoje miejsce i uzasadnienie, gdzie wykorzystuje się je przy formowaniu osobowości. Według niej, nadal nie istnieje w naukach, jakimi są filozofia czy psychologia jakaś ujednolicona, ogólna koncepcja człowieka i jego osobowości. Istnieją różne poglądy czy koncepcje i teorie osobowości, z których wychodzą różne poglądy, modele i koncepcje wychowania⁸. Człowiek jest skomplikowanym bio-psycho-socjalnym stworzeniem i każde takie stworzenie ma różnorodne i specyficzne wymagania, dlatego też podejścia do wychowania przy poszczególnych typach osobowości będą się różnić. Kratochvílová dopełnia definicję Pelikána, i mówi, że:

Wychowanie jest to zamierzone, świadome oddziaływanie na rozwój osobowości, oraz wpływanie na warunki, aby umożliwiły optymalny rozwój jednostki w zgodzie z jego indywidualnymi dyspozycjami oraz stymulowały jego własne starania, by stać się autentyczną i socjalizowaną osobowością. Wynikiem wychowania jest dobre wychowanie⁹.

Kačáni i in. podają, że wychowanie jest niepomijalną częścią środowiska socjalnego, które od niego odróżnia się tym, że jest celowe i planowane, kierujące do z góry wyznaczonego celu. Wychowawczo-kształcący proces można według nich charakteryzować jako jednolity kompleks wielostronnych czynników, wzajemnie

⁵ B. Kudláčová i in., op.cit.

⁶ E. Kratochvílová i in., op.cit.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

oddziaływujących i uwarunkowanych komponentów, które w syntezie tworzą całkowitą sytuację wychowawczą¹⁰. Skoro pedagogika jest uważana za proces wychowawczo-kształcący, w skrócie przedstawmy, co rozumiemy przez kształcenie. Wychowanie i kształcenie są nierozłącznymi pojęciami, które przedstawiają zasadę formowania człowieka, nie tylko na gruncie akademickim czy w murach placówki szkolnej. Kształcenie według Kratochvílovej i in. jest procesem zamierzonego i organizowanego przyswajania sobie układu wyników badań o naturze, społeczeństwie, człowieku, jak też uzyskiwaniem wiedzy i zręczności, rozwijania fizycznych i psychicznych zdolności i interesów¹¹. Wynikiem kształcenia jest wykształcenie, edukacja – kształcenie jest uważane za wykonawczo-twórczy proces, wychowanie jest uważane za proces wychowawczy.

Wcześniej wspomniano, że pedagogika nie zawsze była odrębną nauką i zarysowano powody tego stanu rzeczy. Omówiono też dwa najważniejsze pojęcia: wychowanie i kształcenie, które definiują pedagogikę jako odrębną dyscyplinę naukową. Kolejno omówimy zagadnienia: dlaczego wczucie, które było kluczowe u Husserla oraz pytanie o problem bycia u Heideggera, zajmują poczesne miejsce zarówno w filozofii, jak i w pedagogice.

Podczas gdy dla analogizującej apercepcji starczy jakoś z mojego miejsca porównać dwie podobne czynności działania, wczuciem właściwie próbuję stać na miejscu drugiego¹².

I właściwie zdolność poznania drugiej osoby, jej przeżyć i stanów psychicznych, nie jest niczym innym, niż wczucie. Pojęcie *wczucia* w nas nie ewokuje nic innego niż równowartość dla pojęcia *empatia*. Mówi o tym na przykład Šramková. Słowo empatia pochodzi z języka starogreckiego. Podczas gdy pojęcie *en* przedstawiało pewność czy intensywność, pojęcie *patos* przedstawiało uczucie. Według Šramkovej to właśnie psycholog Titchener, który w tłumaczeniu wykorzystał wyrażenie *wczucie*, rozpoczął naukowe wykorzystywanie pojęcia empatia¹³. Baron-Cohen rozumie przez empatię dwie podstawowe definicje: „Empatycznymi stajemy się, jeżeli zaniechamy zamierzenie tylko na swoją myśl i zamiast tego zamierzmy się ma myśli dwie”. Podczas gdy przy pierwszej nie zauważa treści empatii, ewentualnie proces tego, co dzieje się przy empatii, druga definicja jest już dopełniona o rozpoznanie tego, jak drugi się czuje: „Empatia to jest zdolność identyfikować, co sobie myśli ktoś inny lub co czuje, i reagować na myśli i poczucia drugiego człowieka przymierzoną emocją”¹⁴.

¹⁰ V. Kačáni i in., *Základy učiteľskej psychológie*, Mladé Letá, Bratislava 2004.

¹¹ E. Kratochvílová i in., op.cit.

¹² I. Blecha, *Proměny fenomenologie: Úvod do Husserlovy filosofie*, Triton, Praha 2007, s. 403.

¹³ M. Šramková, *Empatia – alebo, keď nie je potrebné skočiť do vody*, „Vychovávateľ” (2012), máj-jún, s. 33.

¹⁴ S. Baron-Cohen, *Věda zla: Nová teorie lidské krutosti*, Emitos, Brno 2014, s. 252.

Martišová jest przekonana, że empatia jest zdolnością wczucia się w przeżycia innej osoby i zrozumienie sytuacji drugich, postawienia siebie na miejscu drugiego człowieka. Uważa też, że wypływa to z uświadomienia siebie, to znaczy, że im bardziej człowiek jest otwarty na własne emocje, tym lepiej potrafi rozpoznawać i rozumieć uczucia pozostałych¹⁵. Prekopová mówi, że proces wczucia jest bardzo wymagający, wymaga zdolności mentalnej kombinacji potrzebnej do zaproponowania stosownej pomocy¹⁶. Šramková uważa empatię za zdolność wczucia się w myślenie i uczucia drugiego człowieka (zdolność rozpoznania sygnałów jego emocji), zdolność aktywnego słuchania, pojmowania i w ten sposób zrozumienia jego stanowiska i sytuacji¹⁷.

Křivohlavý zwraca uwagę, że to nie jest sytuacja obiektywnie definiowana, lecz subiektywnie przeżywana¹⁸. Podobnie uważa też Šramková. Według niej jest to naturalna ludzka cecha, która jest niezbędna do budowania dobrych relacji. Przy empatii bowiem przekraczamy ramy prostego wyrażenia uczuć i potrzeb. Według niej, przenikamy głębiej w relacji do innego człowieka. Dodaje, że empatyczny człowiek na podstawie wzywania się (husserlowskiego wczucia) umie wyczuć i zrozumieć u drugiego człowieka takie emocje i stany, których ten nie wyraża bezpośrednio i które niekoniecznie wynikają ze sytuacji. Šramková wnioskuje, że empatia jest w istocie założona głównie na przetworzeniu sygnałów niewerbalnej komunikacji, przy czym tutaj należą: gesty, mimika, odległość i umiejscowienie komunikujących, intonacja głosu¹⁹. Tišťanová podaje w związku z mimiką jeden interesujący cytat od autorki Škvareninovej: „Mimika potrafi być najbardziej szczerą, jest wielką i mocną, jak wszystko, co jest niedostrzegalne²⁰”. Ludzka twarz to według Tišťanovej – bogaty potencjał komunikacyjny. Odbija stany emocjonalne, wzajemne pozycje ludzi, którzy się komunikują, ukazuje reakcją zwrotną, to jest odpowiedź na to, co drugiemu człowiekowi powiedzieliśmy. Jest to – razem ze słowem – najważniejszy środek komunikacji w stosunkach międzyludzkich²¹.

Jak zauważa Škvareninová jest to „ta część naszego ciała, która najbardziej widocznie i jednocześnie najbardziej delikatnie «mówi». To jest świat uśmiechów i grymasów, śmiechu i płaczu, przytaknięć i odtrąceń, zaczerwienienia i zbladnięcia²²”.

¹⁵ E. Martišová, *Rozvíjanie empatie a prosociálneho správania detí v materskej škole*, [online] https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/7_ops_martisova_erika_rozvijanie_empatie_a_prosocialneho_spravania_deti_v_materskej_skole.pdf [dostęp: 30.03.2022].

¹⁶ J. Prekopová, *Včítaní v každodenním živote*, Grada, Praha 2004, s. 132.

¹⁷ M. Šramková, op.cit., s. 33.

¹⁸ J. Křivohlavý, *Já a Ty. Avicenum*, Praha 1986.

¹⁹ M. Šramková, op.cit., s. 33.

²⁰ O. Škvareninová, *Rečová komunikácia*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 2004.

²¹ K. Tišťanová, *Špecifika pedagogického komunikovania*, Verbum, Ružomberok 2012.

²² O. Škvareninová, op.cit.

I właśnie mimika jest uważana za kluczowy przejaw uczuć, które ludzie wyrażają w niewerbalny sposób. To znaczy, że jeżeli widzimy kogoś płaczącego w pociągu, to za pośrednictwem empatii lub wczucia umiemy wczuć się w jego sytuację. Próbuje zrozumieć czemu płacze: czy nie czuje się dobrze, jest zawiedziony, może smutny, może zagniewany itp. Jako istoty ludzkie dzielimy te same komponenty ludzkiej natury jakimi są na przykład: poczucie radości, smutku, zdecydowania, zawiedzenia, frustracji, żalu, entuzjazmu czy sprzeciwu. Potrafimy za pośrednictwem wczucia zajrzeć do innego (drugiego) ja. Za pośrednictwem wczucia otwiera się pole, które tak jak rozumie Husserl, może być otwarte na podstawie uobecnienia, na podstawie dzielenia się, pośrednio uzyskanego ujęcia danych poczuć, czy zaznawania tych poczuć. Potem empatia umożliwia otwarcie tego pola z innym ja, empatia umożliwia wczucie u Husserla. Empatia umożliwia zrozumienie płaczącej osoby w pociągu, i nie tylko. Empatia umożliwia zrozumienie przeżyć innej osoby, jej cierpienia, jej smutku, nieszczęścia, rozpacz – w wyjaśnieniu także tego, czego osoba nie chce przeżyć. Tę retorykę moglibyśmy spokojnie rozwinąć również w innych dziedzinach, czy już w ramach etycznego kontekstu w stosunku do zwierząt (na przykład warunki hodowli, jak welfare, wellbeing, wegetarianizm czy weganizm, których filozofia polega na empatii wobec zwierząt i ich cierpienia). Takie rozważania moglibyśmy kontynuować w nieskończoność, „macki” empatii sięgają do wszystkich dziedzin ludzkiego życia i współistnienia, nie tylko z człowiekiem, ale praktycznie z całym światem i jego różnorodnością. Znajduje to wyraz w działaniach rozmaitych fundacji, projektach ekologicznych, humanitarnych, skoncentrowanych na walce z biedą, głodem czy przemocą wobec kobiet itp. Pozwalamy sobie twierdzić, że empatia jest nieodłączną właściwością i zdolnością, obecnością człowieka. Empatia jest kierującą zasadą, spoiwem między działaniem człowieka wobec świata w pozytywnym znaczeniu. Oczywiście, można postawić zarzuty, że większość ludzi kieruje się chęcią zysku, ale gdyby nie empatia nie funkcjonowałyby rozmaite projekty pomocowe. Właśnie moment uświadomienia siebie przez człowieka jest kluczowym i przełomowym momentem. Uświadomienie siebie i uświadomienie sobie innego – drugiego – dzieje się właśnie dzięki empatii. Skok ode mnie samego do drugiego, tak jak to rozumie Husserl: „innego cierpienie, innego strach, innego rozpacz i innego żądanie o pomoc”. Ten skok ode mnie samego do drugiego, jest skokiem do tego, że od razu doznaję przeżywania innego, ale już nie w oryginale, jak mówi Husserl, ale przez uobecnienie, analogicznie. Proszę przypomnieć sobie jeszcze raz, że Husserl rozumie sferę przeżywania i przeżyć drugiego jako coś, co w specyficzny sposób przynależy tylko drugiemu. Dodaje, że ten charakter świadomości drugiego człowieka wbrew temu nie jest przeszkodą dla wzajemnego zrozumienia, lecz jest tutaj wymagany inny typ intencjonalnych czynności, które potrafią nam pośredniczyć wewnętrzne życie drugiego.

Jak wskazuje Šramková: „Staranie się zrozumieć uczucia innych pomaga nam ocenić sytuacje perspektywicznie i zredukować ewentualną agresywność²³”. Empatia to według niej zdolność, którą ma każdy człowiek, ale nie każdy i w każdej sytuacji wie jak ją wykorzystać. Z tego powodu pozwolimy sobie twierdzić, że samo współczucie nie wystarcza do zrozumienia innego. Współczucie może być pewnym gestem, który wykonujemy wobec innych. Współczuć potrafimy z człowiekiem, który właśnie pochował kochaną żonę, ale nie musimy poprawnie zrozumieć jego wewnętrznego nastroju czy przeżywania – dosłownie „nie nastroiśmy się” na człowieka. Na różnicę między współczuciem i empatią, i możliwą zamianę współczucia z empatią zwracają uwagę Gabura i Pružinská: „Współczuciu nie zawsze towarzyszy zrozumienie, możemy współczuć z kimś bez tego, abyśmy rozumieli jego emocjonalną realność”. Można po prostu powiedzieć, że żal nam zwierzątek i współczujemy z nimi, ale i tak jemy mięso, ponieważ nam smakuje. Albo współczujemy z chińskimi dziećmi, które pracują dwanaście godzin w fabrykach za minimalną płacę, ale kupujemy sobie chińskie koszulki, ponieważ coś musimy nosić. I tak moglibyśmy kontynuować w nieskończoność. Samo współczucie więc nie wystarcza. Jeżeli współczuję z drugim i empatycznie przeżywam cierpienie zwierząt, to przestanę to mięso jeść, bo wiem, że prawdopodobnie nie chciałbym przeżyć tego, co staje się udziałem tych zwierząt. Także empatia nie pozwoli mi na kupowanie nieetycznie wyprodukowanych ubrań, aby nie popierać wyzysku ciężko pracujących małych dzieci.

Dalsze, bardziej szczegółowe badania nad empatią nie są przedmiotem niniejszej pracy. Dodajmy jeszcze, że tak jak wspomniano wyżej, empatią dysponuje każdy, jest bardzo ważne, aby empatia była pielęgnowana od wczesnego dzieciństwa. I tak bezpośrednio przechodzimy do pedagogiki, której podstawa – jak już wspomnieliśmy – opiera się na wychowaniu i kształceniu. W skrócie przypomnijmy jeszcze pogląd Golemana, który jest przekonany, że rozwój empatii zaczyna już w wieku niemowlęcym. Gdy roczne dziecko widzi kogoś, kto płacze lub upadł, pojmuję jego cierpienie jak swoje własne. Są to pierwotne znaki empatii²⁴. Empatia jest kluczowa dla funkcjonowania w społeczeństwie, jak też przy wykonywaniu pracy zawodowej. Według Pletzra empatia jest „życiowo ważna” w układach socjalnych, może pozytywnie wpływać na pracę w grupie. Dotyczy to też pracy grupowej w miejscu pracy. Ale, co najważniejsze, umożliwia podzielenie się przeżyciami, nie dosłownie, ponieważ każdy pojmuję realność w swój odrębny sposób, ale empatia umożliwia kontakty międzyludzkie²⁵.

Bardzo istotne jest, abyśmy o empatii i jej formowaniu nie zapominali. Połączenie empatii, więc wczucia i pojmowania drugiego, jest bardzo potrzebne,

²³ M. Šramková, op.cit., s. 33.

²⁴ D. Goleman, *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York 1995.

²⁵ A.M. Pletzer, *Emoční inteligence*, Grada, Praha 2009, s. 176.

ponieważ staje się podstawowym impulsem do aktywnej pomocy, skłania ku prospołecznym zachowaniom. Jednocześnie może pomóc zapobiegać konfliktom między ludźmi w społeczeństwie. To znaczy, że empatia jest bardzo ważna w profesjach opiekuńczych, do których należy zawód pedagoga i wychowawcy. Skoro wspomnieliśmy, że empatia u dziecka rozwija się od wczesnego wieku, przypomnijmy jeszcze możliwości empatii u dziecka.

MOŻLIWOŚCI EMPATII U DZIECKA W PROCESIE WYCHOWAWCZO-KSZTAŁCĄCYM

Jak już wspomnieliśmy wyżej, empatię należy rozwijać od najmłodszych lat. Idealnie jest zacząć jak najwcześniej, więc już w przedszkolnym przygotowaniu dziecka. Przedszkola proponują przygotowanie do dobrego startu do szkoły podstawowej, z którym są już związane nie tylko rzeczywiste obowiązki szkolne, ale też komunikowanie się w grupie z innymi uczniami oraz relacje ucznia do nauczyciela. Niezaprzeczalnie ważne jest też pielęgnowanie prospołecznych relacji dziecka ze światem, z którymi są związane moralne i obyczajowe wartości ludzkiego stworzenia. Przedszkola są w stanie wzbudzać empatyczne odczuwanie u uczniów metodami gier, czynności, inscenizacji, które są organizowane przez nauczycieli w przedszkolach. Według Martišovej to właśnie nauczycielka przedszkola uczy swoich podopiecznych funkcjonowania w świecie relacji międzyludzkich²⁶. Mówi, że pomimo iż od dziecka wymaga się, aby było rozsądne i odpowiedzialne, nic nie zastąpi jego bezpośredniego przeżycia, jego bezpośredniego doświadczenia. Dlatego wielki sens mają wszelkie gry i czynności, które powodują, iż dzieci muszą wczuwać się w sytuację innych. Za pośrednictwem tych gier, według Martišovej, dzieci uczą się większej czułości wobec drugiego, zrozumienia ciężkiej sytuacji, którą ktoś przeżywa, jak też częściowo eliminują nieestosowne zachowania między dziećmi. Potem dziecko z mocną zdolnością wczucia ma skłonności być mniej agresywne i więcej poświęca się takim czynnościom jak: pomaganie, słuchanie. W efekcie – czym jednostka jest bardziej empatyczna, tym jest bardziej prosojalna²⁷. Empatię można rozwijać za pomocą zabaw, łączenia codziennego życia ze światem zabawek, np. uczymy dzieci porządku przez wskazanie, że lalka płacze na ziemi, ponieważ chce, żeby odłożyć ją na miejsce. Istnieje mnóstwo innych gier w tej tematyce, ale nie będziemy ich tu szczegółowo omawiać. Naszym priorytetowym zadaniem było wskazanie na potrzebę kształtowania empatii od wczesnego dzieciństwa, by wychowywać prospołecznego człowieka.

²⁶ E. Martišová, op.cit.

²⁷ L. Nováčková, *Rozvoj empatie jako cíl výchovy a vzdělávání: diplomová práce*, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 2011, s. 89.

Wychowawca odgrywa kluczową rolę w wychowaniu młodych ludzi – dzieci, które też formuje w ramach procesu wychowawczo-kształcącego. Powiedzieliśmy, że wychowanie jest celową i świadomą celu czynnością, ma na celu ukształtowanie autentycznego człowieka. I właśnie celem wychowawcy jest w ramach empatii wychować empatyczne stworzenie. Sama osobowość wychowawcy odgrywa znaczącą rolę w procesie wychowania, powinna być empatyczna. Šramková mówi, że właśnie wychowawca jest dla dziecka wzorem, i dzięki ich wspólnym relacjom ma olbrzymi wpływ na dziecko²⁸. Jeśli jest dla dziecka autorytetem to w ten sposób małe dziecko przyjmuje poglądy wychowawcy bezkrytycznie, co znaczy, że im młodsze jest dziecko, tym mniej uświadamia sobie powiązania ze względu na niewielkie doświadczenie. Rola wychowawcy jest więc niezwykle zobowiązująca, swoją postawą pokazuje co to znaczy być empatycznym. Potrafi współodczuwać stany emocjonalne innych osób, ich potrzeby i życzenia. Ale przy tym zostaje sam z własnymi odczuciami, poglądami, wyobrażeniami i potrzebami²⁹. Tutaj Šramková jeszcze podsumowuje, że wychowawca uczestniczy w wychowaniu dziecka w partnerstwie z innymi socjalnymi i prosocjalnymi podmiotami³⁰. Nie zapominajmy o innych placówkach, gdzie zachodzą procesy wychowywania dzieci i uczniów. Ale są to głównie samotni rodzice, którzy odgrywają prymarne zadanie przy wychowaniu każdego dziecka.

Rodzice według Nováčkovéj są znaczącymi socjalizującymi partnerami w wychowaniu dziecka³¹. Mają udział w tworzeniu sprzyjającego klimatu, dlatego jest bardzo ważne, według niej, być z nimi w dobrych stosunkach. Wychowawca jest partnerem rodziców przy wychowaniu³². Wychowanie rodziców jest bardzo istotne. To, z jakiego środowiska rodzinnego dziecko pochodzi, w dużej mierze określa cały jego dalszy rozwój psychiczny i fizyczny. Jeżeli dziecko pochodzi z niepełnej, patologicznej rodziny, lub nawet z rodziny, która żyje w złych warunkach bytowych, nie można oczekiwać, że wychowanie będzie bezproblemowe. I odwrotnie, zdecydowanie ustanowiony, demokratyczny sposób wychowania, według jasno ustalonych reguł i ich dotrzymywanie, pewne partnerstwo między rodzicami i dzieckiem, zaufanie i przychyłność, będą znaczącą przesłanką dla powodzenia procesu wychowania nie tylko małego dziecka, ale też dla dalszego startu w życie jako człowieka zorientowanego prospołecznie.

²⁸ M. Šramková, op.cit., s. 33.

²⁹ J. Prekopová, op. cit.

³⁰ M. Šramková, op.cit., s. 33.

³¹ L. Nováčkovéj, op.cit.

³² J. Prekopová, op. cit.

WNIOSKI

W obecnych czasach dzieci poddawane są wielu różnego rodzaju wpływom, które formują ich osobowość. Nowoczesne, zabiegane, konsumpcyjne społeczeństwo, intensywna praca zawodowa rodziców i problemy z nią związane, kłopoty w rodzinach tj. bezrobocie, pojawianie się patologicznych zjawisk, jakimi są alkoholizm itp. W tym procesie znaczącą rolę odgrywają też mass media. Dzieci są zagubione w swoich emocjach i często nie potrafią sobie z nimi poradzić, i to już w wieku przedszkolnym. Rodzice przy swojej wytężonej pracy zawodowej, często nie mają czasu i sił na kreatywne zabawy z dzieckiem, czytanie bajek. I często spędzanie czasu z dzieckiem ogranicza się do odtworzenia mu bajki na komputerze. Dzieci nie mają kogo złapać za rękę, nie mają z kim przeżywać towarzyszących im emocji. Często w ten sposób zostają osamotnione w swoim przeżywaniu i uczuciach, same mierzą się ze strachem, radością i smutkiem.

Według Martišovej emocje towarzyszą człowiekowi podczas całego życia, są odbiciem jego człowieczeństwa. Są tym, co czyni człowieka człowiekiem. Każdy z nas potrzebuje dzielić z kimś swoje radości oraz smutki, szczęście i nieszczęście. Niestety, w obecnych czasach, pod wpływem coraz większej ilości różnych negatywnych czynników, wielu osobom wydaje się, że mogą panować nad swoimi emocjami czy tłumić je, a to wcale nie czyni ich szczęśliwymi. By zmierzyć się z tym zagadnieniem muszą sięgać po pomoc lub po prostu prowadzą nieszczęśliwe życie³³.

BIBLIOGRAFIA

- Balková K. i in., *Žiaci so špecifickými poruchami učenia v stredných školách*, [w:] *Zborník príspevkov z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna a liečebná pedagogika*, Univerzita Komenského, Bratislava 2012.
- Balková K., *Žiaci so špecifickými poruchami učenia v stredných školách*, [online] <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/dubayovar/subor/balkova.pdf>, [dostęp: 30.03.2022].
- Baron-Cohen S., *Věda zla: Nová teorie lidské krutosti*, Emitos, Brno 2014.
- Blecha I., *Proměny fenomenologie: Úvod do Husserlovy filosofie*, Triton, Praha 2007.
- Dočkal V., *Meranie inteligencie*, [w:] *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, Príloha časopisu
- Psychológia a patopsychológia dieťaťa (2014), č. 3, s. 6-28.
- Goleman D., *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York 1995.
- Kačáni V. i in., *Základy učiteľskej psychológie*, Mladé Letá, Bratislava, 2004.

³³ E. Martišová, op.cit.

- Kratochvílová E. i in., *Úvod do pedagogiky*, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava 2007.
- Křivohlavý J., *Já a Ty. Avicenum*, Praha 1986.
- Kudláčková B. i in., *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*, Vydavateľstvo Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava 2010.
- Martišová E., *Rozvíjanie empatie a prosociálneho správania detí v materskej škole*. [online] https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/7_ops_martisova_erika_-_rozvijanie_empatie_a_prosocialneho_spravania_deti_v_materskej_skole.pdf [dostęp: 30.03.2022].
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, [online] <https://www.minedu.sk/podporujeme-vzdelavanie-zdravotne-postihnutyh-ziakov/>
- Moran D., Cohen J., *The Husserl Dictionary*, Bloomsburg Publishing, London 2012.
- Nováčková L., *Rozvoj empatie jako cíl výchovy a vzdělávání: diplomová práce*, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 2011.
- Pletzer A.M., *Emoční inteligence*, Grada, Praha 2009.
- Prekopová J., *Vcítění v každodenním životě*, Grada, Praha 2004.
- Škvareninová O., *Rečová komunikácia*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 2004.
- Šramková M., *Empatia – alebo, keď nie je potrebné skočiť do vody*, „Vychovávateľ“ (2012), máj-jún 2012, s. 33.
- Štátny pedagogický ústav, [online] <https://www.cpppap.sk/data/Methodika%20oporuchy%20spr%C3%A1vania.pdf>
- Tišťanová K., *Špecifika pedagogického komunikovania*, Verbum, Ružomberok 2012.
- Tkačíková D., *Problém vcítěnia vo fenomenológii: diplomová práce*, Universita Palackého v Olomouci, Olomouc 2019.

ROZWIJANIE INTELIGENCJI WIELORAKICH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Abstract: The article presents the method of teaching and educational work in a private kindergarten in Opole. The kindergarten has developed a number of programs based on H. Gardner's theory of Multiple Intelligences. The article presents selected programs developing individual Intelligences and presents the development of a child who was covered by preschool education in this facility throughout the entire preschool cycle.

Keywords: multiple intelligences, private kindergarten, preschool education problems

WSTĘP

Inteligencje wielorakie to koncepcja opracowana przez Howarda Gardniera, która zakłada, że istnieje wiele różnych rodzajów inteligencji, a każdy człowiek posiada pewną kombinację tych inteligencji. W kontekście przedszkola i edukacji dzieci, koncepcja inteligencji wielorakich ma kilka ważnych implikacji:

¹ Mgr Jolanta Pytlik – nauczyciel dyplomowany, w latach 2001–2017 doradca metodyczny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu. Wykładowca ANS – WSZiA Opole.

² Mgr inż. Elżbieta Pytlik – nauczyciel mianowany, nauczyciel szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Wykładowca Uniwersytetu Opolskiego.

- indywidualne podejście: nauczyciele i opiekunowie przedszkolni powinni rozumieć, że dzieci różnią się w swoich zdolnościach i potencjalnie wykazują różne rodzaje inteligencji. Dlatego ważne jest, aby podejść do każdego dziecka indywidualnie i dostosować metody nauczania, aby uwzględnić ich unikalne mocne strony.
- różnorodność aktywności: w przedszkolu należy stworzyć środowisko, które umożliwia dzieciom rozwijanie różnych rodzajów inteligencji poprzez różnorodne aktywności.
- wartość różnorodności: edukacja w przedszkolu powinna promować zrozumienie i docenianie różnorodności umiejętności i talentów dzieci. Ważne jest, aby nie oceniać dzieci na podstawie jednego standardu, ale wspierać je w rozwijaniu wszystkich ich potencjalnych inteligencji.
- nauczyciele w przedszkolu powinni być elastyczni w swoim podejściu do nauczania i dostosowywać metody nauczania do potrzeb i zainteresowań każdego dziecka. To może pomóc w stymulowaniu ich rozwijających się inteligencji.

Koncepcja inteligencji wielorakich jest ważnym narzędziem do zrozumienia i wspierania rozwoju dzieci w przedszkolu. Uwzględnienie różnorodności umiejętności i talentów dzieci może przyczynić się do bardziej efektywnej i satysfakcjonującej edukacji przedszkolnej.

Powyższe założenia teorii i w legły u podstaw pracy dydaktyczno-wychowawczej w Przedszkolu Niepublicznym „Skrzat” w Opolu. Artykuł powstał na podstawie programów przedszkolnych, realizowanych w placówce w latach 2017-2022 oraz ankiet *Moje dziecko...* dostępnych w placówce, a wypełnianych przez rodziców dzieci. Autorki dziękują pani Joannie Koszyk za wszelką pomoc okazaną w przygotowaniu niniejszego artykułu.

Przedszkole „Skrzat” funkcjonuje w polskiej dzielnicy Dambonia od lat 80. XX wieku, w początkowym okresie jako przedszkole wojskowe, później jako placówka niepubliczna. Od maja 2017 r. jako Przedszkole Niepubliczne „Skrzat”, którego właścicielką została pani Joanna Koszyk. Nowa właścicielka przejęła przedszkole z dziećmi w liczbie 8 (słownie osiem) – w tym dwoje obcokrajowców – oraz jedną nauczycielką jako kadrą dydaktyczno-wychowawczą. We wrześniu 2017 r. placówka objęła wychowaniem przedszkolnym 48 dzieci umieszczonych w dwóch grupach 3- i 4-latki oraz 5- i 6-latki. Rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola, jako główny powód zapisu swojej pociechy do tej placówki, podawali brak miejsc w przedszkolach publicznych. Do placówki zapisanych zostało kilkoro dzieci pochodzenia bułgarskiego i ukraińskiego. Do 2022 r. włącznie do placówki każdego roku uczęszczało 48 dzieci, również obcokrajowców zamieszkujących w pobliżu placówki, jednak zmieniły się powody zapisu dzieci: zainteresowanie ofertą zajęć przedszkola oraz dobre opinie o przedszkolu – również zamieszczanych na platformach społecznościowych, jak też polecenia znajomych, których dzieci były lub aktualnie są w tej placówce.

W pierwszych latach – do roku 2021 kadra dydaktyczno-wychowawcza liczyła po dwóch nauczycieli w każdej grupie wiekowej oraz – w zależności od potrzeb – zatrudniała osoby w liczbie 2-3 na stanowisku pomocy nauczyciela. Kadra nauczycielska miała zgodne z Rozporządzeniem MEN³ kwalifikacje pedagogiczne. Od roku 2021/2022 z grupami dzieci pracowało po jednym nauczycielu z pełnymi kwalifikacjami do pracy w przedszkolu oraz zatrudniano specjalistów i instruktorów do prowadzenia zajęć specjalistycznych i dodatkowych (np.: logopedia, balet, taniec, sport, j. angielski, gra na bębnach djembe i inne). Pomoce nauczyciela również były dobierane pod kątem predyspozycji zawodowych oraz kwalifikacji dodatkowych, przykładowo jedna z pomocy pracowała uprzednio w Filharmonii Dolnośląskiej na stanowisku muzyka instrumentalisty. W ramach współpracy między przedszkolem a uczelniami wyższymi Opola, praktyki nauczycielskie odbywały studentki Uniwersytetu Opolskiego (prowadziły zajęcia rozwijające inteligencję przyrodniczą) oraz Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji (inteligencja lingwistyczna). Od 2017 r. przedszkole na stałe zatrudniało logopedę i podjęło współpracę w zakresie opieki psychologiczno-pedagogicznej nad dziećmi z Centrum Logopedii i Rozwoju Osobistego w Opolu.

Od września 2017 r. przedszkole ukierunkowało swój program dydaktyczno-wychowawczy na rozwój inteligencji wielorakich u swoich wychowanków i jako takie było pierwszym przedszkolem w województwie opolskim, które oparło swoje programy o teorię Howarda Gardniera⁴. Oprócz programów własnych, przedszkole korzystało również z podręczników i kart pracy wydawnictwa MAC Edukacja (*Odkrywam siebie, Olek i Ada*), pakietów *Planeta dzieci*, a w ostatnim badanym okresie *Plac zabaw 6+ WSiP* (podręczniki i karty pracy). Tego typu dodatkowe zajęcia skierowane były przede wszystkim do dzieci 6-letnich jako przygotowanie do nauki w szkole i prowadzone osobno tylko z dziećmi objętymi rocznym przygotowaniem przedszkolnym.

Rodzice dzieci uczęszczających do placówki, we wrześniu – „na wejściu” byli proszeni o wypełnienie ankiety dot. umiejętności dzieci. Pytania ankiety współgrały z i w i na podstawie sumy punktów odpowiedzi rodziców wykreślany był dla rodzica wykres i w jego dziecka. Podobna ankieta wypełniana była przez rodziców pod koniec roku przedszkolnego, w celu porównania postępów, jakie dzieci poczyniły w ciągu roku, oraz modyfikacji programów własnych przedszkola pod kątem ich efektywności.

³ Patrz: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dziennik Ustaw 2017 r. poz. 1575.

⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wyd. Laurum, Warszawa 2002.

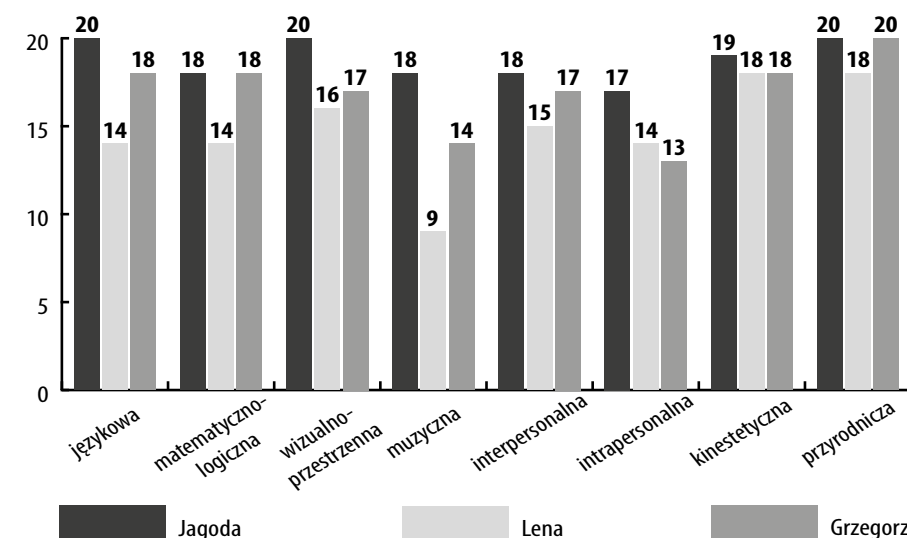
Tabela 1. Przykładowe pytania ankiety

Nazwa IW	Moje dziecko...	Liczba punktów
Kinestetyczna / <i>Bodily kinesthetic</i>	Posiada dobre wyczucie kierunku: wie, w którym kierunku trzeba iść do domu, nie gubi się w znanej sobie okolicy przedszkola, domu, pobliskiego sklepu itp.	0 1 2 3 4 5
Interpersonalna / <i>Interpersonal</i>	Posiada naturalną umiejętność rozwiązywania sporów między kolegami: nie kłóci się z kolegami o zabawkę, grę, a powstałe spory łagodzi.	0 1 2 3 4 5
Językowa / <i>Linguistic</i>	Potrafi wyjaśniać w prosty sposób trudne zagadnienia: jeśli tłumaczy coś rodzicom/kolegom mówi jasno i zrozumiale.	0 1 2 3 4 5
Muzyczna / <i>Musical</i>	Dostosowuje nastrój muzyki do swego samopoczucia.	0 1 2 3 4 5
Wizualno-przestrzenna / <i>Spatial</i>	Łatwo przychodzi dziecku wywołanie w wyobraźni zapamiętanych i wymyślonych obrazów, opowiada o zdarzeniach obrazami, chętnie samo rysuje i wymyśla historyjki.	0 1 2 3 4 5
Przyrodnicza / <i>Naturalistic</i>	Dostrzega prawa przyrody, rozróżnia rośliny, nazywa zwierzęta.	0 1 2 3 4 5
Intrapersonalna / <i>Intrapersonal</i>	Lubi obserwować i spostrzega rzeczy, na które inni nie zwracają uwagi, jego spostrzeżenia się trafne	0 1 2 3 4 5
Logiczno-matematyczna / <i>Logical-mathematical</i>	Przelicza przedmioty / zabawki oraz wszystko, co widzi podczas spaceru. Porządkuje zabawki wg sobie znanego kodu.	0 1 2 3 4 5

Źródło: Opracowanie własne. Nazwy IW za: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf>, [dostęp: 26.08.2017]; nazwy w j. polskim za: W. Poleszak, R. Porzak, G. Kata, A. Kopik, *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych*, ORE, Warszawa 2014, s. 18-26.

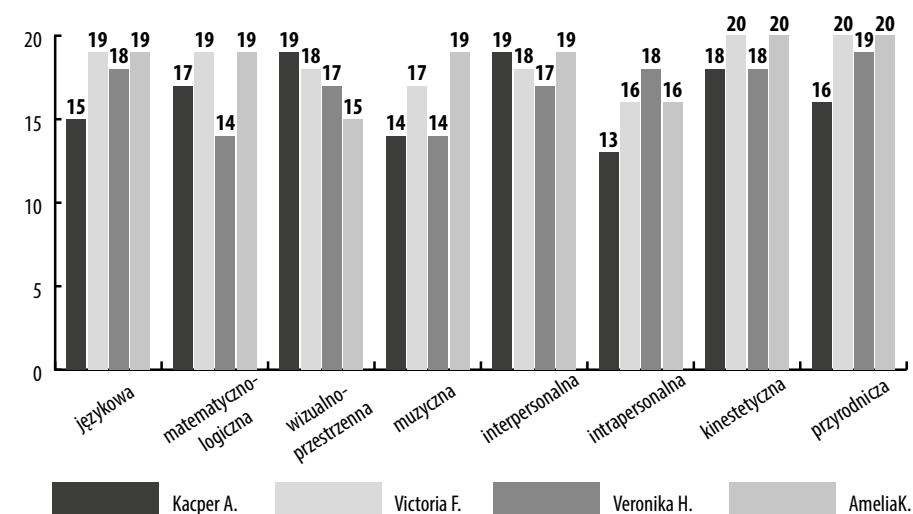
Po rocznej pracy dydaktyczno-wychowawczej rodzice byli poproszeni o ponowne wypełnienie ankiety. Suma punktów odpowiedzi rodziców w latach 2019/2020 przedstawia się następująco:

Wykres 1. Graficzny obraz typów inteligencji dziecka w roku 2019/2020. Grupa starszaków: dzieci 6-letnie, rok urodzenia 2014 – wybrane przykłady



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 2. Graficzny obraz typów inteligencji dziecka w roku 2019/2020. Grupa starszaków: dzieci 5-letnie, rok urodzenia 2015 – wybrane przykłady



Źródło: Opracowanie własne.

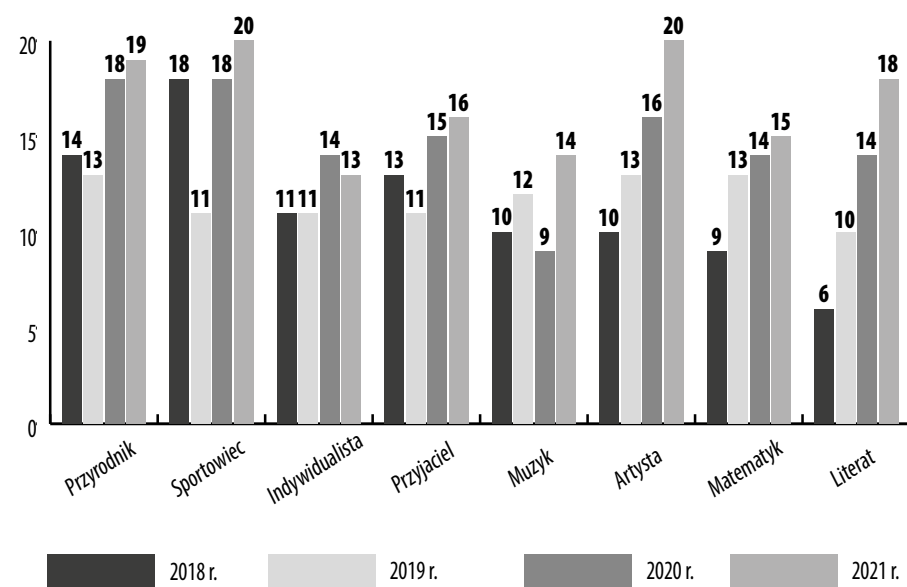
Wykresy opracowano na podstawie odpowiedzi do ankiety inteligencji wielorakich wypełnionego przez rodziców dziecka. Najwyższa wartość, jaką można było otrzymać po zsumowaniu punktów zaznaczonych odpowiedzi, to 20. Odpowiedzi udzielano w czerwcu 2020 r.

Do przedstawienia wykresów wybrano dzieci, które były objęte opieką przedszkolną w placówce od momentu ich zapisu do przedszkola w wieku lat 3–3,5 oraz regularnie uczęszczające do przedszkola (Victoria F.), z dużą ilością nieobecności (Kacper A.) oraz dziecko migrantów (Veronika H.).

Poniżej zaprezentowano zbiorczy wykres iw dla Leny S. za okres pobytu w przedszkolu. Lena S. urodzona w 2014 r., zapisana do przedszkola z dniem 1 września 2017 r. i uczęszczająca pełny cykl przedszkolny w tut. placówce, do dnia 31 sierpnia 2021 r. Przez cały okres pobytu w placówce dziecko objęte było specjalistyczną opieką logopedy i skierowana do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Na zakończenie cyklu wychowania przedszkolnego każdy z 6-latków, w tym także Lena, otrzymał portfolio, w którym zamieszczono m.in. wykres IW, i dodatkowe informacje o swoich mocnych stronach (u Leny S.: sportowiec i malarz), dyplomy i zdobyte tytuły.

Nazwy (przyrodnik, sportowiec itd.) zostały dopasowane do poziomu dziecka i odpowiadają typom iw.

Wykres 3. Rozwój Inteligencji Wielorakich Leny w czasie pobytu w przedszkolu



Źródło: Opracowanie własne.

Rodzice dziecka zauważyli największy wzrost umiejętności językowych (o 4 pkt. każdego roku), artystycznych (średnio o 3 pkt.) i stały wzrost umiejętności matematycznych. Stosunkowo najciekawiej wypadają tu porównawczo lata 2021 i 2019. W roku 2020/2021 dziecko poczyniło duże postępy, o tyle w roku 2018/2019 różnice wynosiły od 1 pkt. we wrześniu do 3 pkt. w czerwcu.

Przedszkole opracowało szereg programów, które miały wspomagać rozwój dzieci pod kątem iw. Programy te na przestrzeni badanych lat ulegały niewielkim korektom tak, aby lepiej dostosować je do profilu dzieci i zainteresowań kadry pedagogicznej. Trzeba zaznaczyć, iż programy rozwijające poszczególne iw wzajemnie się przeplatały – uzupełniały: przykładem może być gimnastyka Skrzata – zarówno muzyka jak i ruch. Podobnie inteligencja lingwistyczna + intrapersonalna + interpersonalna, czy przyrodnicza + lingwistyczna + plastyczna. Spowodowane było to faktem, iż na poziomie wychowania przedszkolnego, według autorki programów, nie można prowadzić zajęć „czysto” związanych tylko z jednym rodzajem rozwijanej inteligencji. Prowadzone zajęcia musiały być dostosowane do wieku dzieci, ich zdolności i czasu koncentracji, świeżości i ciekawości wprowadzanego materiału/umiejętności/ wiadomości. I ta myśl wpisuje się głęboko w teorię iw przedstawioną przez H. Gardnera, który uważa, że „inteligencje współpracują ze sobą w złożony sposób”⁵.

W dalszej części tekstu przedstawione zostaną pokrótce programy rozwijające iw w przedszkolu wg kolejnych typów inteligencji i zachodzących w nich wzajemnych relacji.

INTELIGENCJA PRZYRODNICZA

Przedszkole znajduje się przy willowej ulicy części osiedla Dambonia i posiada duży ogród, dzięki temu wprowadzono szereg programów o charakterze przyrodniczym. Pierwszy z nich to wybór symboli przedszkola: zostały nim wróbel i mniszek. Wróbel jest ptakiem objętym ścisłą ochroną gatunkową⁶, zamieszkuje w przyszkolnym ogrodzie, natomiast mniszek lekarski – tzw. dmuchawiec, jest rośliną, która obficie występuje na terenach zielonych przedszkola i jest jedną z pierwszych roślin jaką poznaje małe dziecko. Głównymi założeniami programu było zapoznanie dzieci ze światem przyrodniczym na przykładzie życia i rozwoju wróbelka i mniszka w ciągu całego roku. Trzeba zaznaczyć, że przedszkole to jest jedynym w kraju, które ma przyrodnicze symbole. Oprócz bieżących całorocznych obserwacji w ogrodzie prowadzonych we wszystkich porach roku, dzieci słuchały tekstów literackich i popularno-naukowych o wróbelku/ptakach i roślinach, poznawały ciekawostki przyrodnicze oraz dowiadywały się

⁵ T. Armstrong, *Multiple Intelligences in the Classroom*, ASCD Alexandria, Virginia 2009, s.16.

⁶ Rozporządzenie Ministra Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z dnia 6 stycznia 1995 r. w sprawie ochrony gatunkowej zwierząt (Dz.U. z 1995 r. nr 13, poz. 61).

jakie zastosowanie nie tylko jako surowiec zielarski, ale także jako roślina jadalna, pastewna, miododajna ma mniszek lekarski. W celu lepszego zrozumienia zależności w przyrodzie, dzieci przez cały rok w każdym miesiącu, wykonywały różnymi technikami prace plastyczne dotyczące wróbla i mniszka – w ten sposób co roku powstawała księga pamiątkowa, czyli *Księga symboli przedszkola*.

Programy tematyczne „Skrzat w świecie przyrody” obejmowały także, niezależnie od pogody, całoroczne obserwacje przyrody i doświadczenia w Ogrodzie Skrzata, nagrywanie odgłosów natury, fotografowanie wybranych obiektów w czterech porach roku, własne uprawy „okienne” (na szybach, w woreczkach strunowych), spacer po ogrodzie w skarpetach przyrodniczych, czy prowadzenie hodowli w przedszkolnych szklarenkach. Należy podkreślić, że zajęcia te odbywały się regularnie raz w tygodniu. Osobnymi zajęciami, prowadzonymi również co tydzień, było „Laboratorium Skrzata”, podczas których przedszkolaki miały możliwość obserwowania i samodzielnego eksperymentowania w ramach prostych doświadczeń fizycznych i chemicznych (ze środkami spożywczymi z przedszkolnej kuchni: soda, ocet, kwas cytrynowy, barwniki spożywcze, lód, jaja, płyny do mycia naczyń itp.). W programach dotyczących środowiska naturalnego nie mogło też zabraknąć problemu odpadów komunalnych. W tym celu wprowadzono program „zero waste”, który z założenia miał nauczyć jak prawidłowo segregować odpady, uświadomienie jak zmniejszyć wytwarzanie tychże odpadów, a także co można zrobić z odpadów – poddawanie recyklingowi odpadów poprzez tworzenie zabawek dla dzieci podczas warsztatów i spotkań z rodzicami. Z uwagi na niemożność całkowitego wyeliminowania odpadów w przedszkolu, z czasem program „zero waste” przekształcił się naturalnie w program „less waste”.

Ostatnim programem, jaki powstał w badanym okresie 2017–2022, było stworzenie przez całe środowisko przedszkolne (dzieci, personel dydaktyczny i pomocniczy oraz rodzice) „Wędrującej księgi Skrzata” pt. „O tym, jak bursztynowy słowik w ogrodzie Skrzata się odnalazł”. Początkowo księgę tworzyła grupa starsza dzieci 5- i 6-letnich i ich rodzice: rodzice czytali napisane już fragmenty księgi (przesyłane drogą e-mail), dzieci wymyślały ciąg dalszy przygód wróbelka, który zapisywali rodzice i dostarczali wraz z rysunkiem dziecka do przedszkola. Księga wędrowała od dziecka do dziecka wg ustalonego kalendarza. Swoją rolę w księgę mieli także pracownicy przedszkola. Do pracy nad księgą zaangażowali się również dzieci i rodzice grupy młodszej – ich prace zamieszczono na okładkach. Księga tworzona była w okresie od lutego do maja 2021, a poszczególne jej fragmenty docierały do dzieci drogą e-mail ze względu na trwającą pandemię COVID-19 – pandemia była bezpośrednim powodem powstawania księgi: niemożność kontaktów bezpośrednich z leśnikiem oraz brak możliwości wyjść na zajęcia biblioteczne w Bibliotece Miejskiej. Nie ingerowano w nadsyłane teksty i rysunki (wśród rysunków zdarzały się ilustracje skopiowane z internetu, a dziecko – zgodnie ze swoimi możliwościami, ograniczyło się do pokolorowania obrazka).

Pomocą, w identyfikacji zasobów przyrodniczych przedszkolnego ogrodu i możliwości ich wykorzystania w pracy dydaktycznej, służyli dr Krzysztof Spałek oraz lic. inż. Elżbieta Pytlik z Uniwersytetu Opolskiego Wydział Przyrodniczo-Techniczny.

INTELIGENCJA MUZYCZNA

Proces rozwoju inteligencji muzycznej nie ma cech statycznych i dlatego, w zależności od potrzeb i uzdolnień dzieci, przedszkole wprowadziło szereg zajęć muzycznych dostosowanych do danej grupy wychowawczej.

Zarówno w grupie młodszej jak i starszej, na przestrzeni lat objętych badaniem, odbywały się tradycyjne zajęcia, w których muzyka była elementem wiodącym (nauka piosenek, akompaniament instrumentów perkusyjnych tworzony do słuchanych/wykonywanych piosenek/utworów muzycznych itp. typowe działania włączone w tryb zajęć głównych oraz rytmika jako część realizowanej podstawy programowej). Prowadzone były zajęcia dodatkowe w cyklu codziennym, tygodniowym i miesięcznym:

1. Zajęcia prowadzone przez kadrę przedszkola:
 - gimnastyka poranna od poniedziałku do piątku, każdy dzień tygodnia charakteryzował się innym rodzajem muzyki: taneczna, sportowa (z przyborami), zabawowa, piosenki – pokazywanie i muzyka klasyczna;
 - muzyka wg Batti Strauss (grupa młodsza);
 - zajęcia z Bum bum rurkami (grupa starsza);
 - afrykańskie rytmy – zajęcia z bębnami djembe (grupa starsza).

Na uwagę zasługują zajęcia pod nazwą „Composer of the week”, podczas których prezentowane były utwory muzyki klasycznej oraz współczesnej, a także muzyka wybrana przez dzieci. Wśród przybliżanych dzieciom kompozytorów i artystów byli m.in. Vangelis, Jean-Michel Jarre (w przypadku tych artystów pokazywano fragmenty ich koncertów z pokazami laserowymi, które stanowiły jedność), a także F. Chopin, P. Dukas, M. Musorgski, E. Grieg. Prezentowano muzykę filmową (Kilar, Komeda, Theodorakis) i filmów dla dzieci oraz muzykę świata z różnych kontynentów.

Zajęciami powiązanymi z muzyką była logorytmika, prowadzona przez specjalistę – logopedę. Celem zajęć było wsparcie terapii logopedycznej całej grupy dzieci w połączeniu z muzyką – na bazie opowiadanej historyjki uzupełnianej muzyką, podczas których dzieci ćwiczyły wymowę oraz kształciły poczucie rytmu i rozwijały słuch fonematyczny (grupa młodsza i grupa starsza).

2. Zajęcia prowadzone przez instruktorów zewnętrznych:
 - zajęcia baletowe i taneczne (instruktorzy szkoły baletowej) – oprócz nauki podstawowych kroków i figur baletowych instruktorki przygotowały dzieci do występów tworząc programy choreograficzne;
 - lekcje umuzykalniające (Filharmonia Opolska), które odbywały się raz

w miesiącu na terenie placówki. Zajęciami objęte były obie grupy przedszkolne, każda oddzielnie. Zajęcia prowadziła pani Katarzyna Wybraniec, instruktor FO. Celem zajęć było przedstawienie wybranych instrumentów muzycznych, opowieści o nich, pokazu gry oraz próby grania na nich przez zainteresowane dzieci. Jedna z takich lekcji została nagrywana i zaprezentowana przez Polskie Radio Opolo.

Należy nadmienić, iż nie wszystkie zajęcia były realizowane w każdym roku działalności przedszkola. Związane to było m.in. z pandemią (zajęcia FO) – zajęcia w tym czasie prowadzone tylko przez kadrę przedszkola – w okresie marzec-maj 2020 w formie on-line, oraz osobistymi zainteresowaniami nauczycieli prowadzących zajęcia oraz ich kwalifikacjami (ukończone kursy/warsztaty tematyczne), czy umiejętnością gry na instrumentach (keyboard, bębny djembe).

INTELIGENCJA WIZUALNO-PRZESTRZENNA

Ten typ inteligencji jest kojarzony z zainteresowaniem sztukami wizualnymi: dzieci lubią rysować, malować i rzeźbić, często interesują się także grafiką komputerową i kinem⁷. Przedszkole „Skrzat” prowadziło wiele programów nakierowanych na rozwój inteligencji wizualno-przestrzennej. Oprócz zajęć plastycznych prowadzonych w trakcie drugiej części zajęć podstawowych, których głównym zadaniem był rozwój małej motoryki, w przedszkolu pojawiły się zajęcia: Artystyczne Atelier Skrzata, Zakolorowani, Sensoplastyka (dla grupy młodszej) oraz wprowadzony w roku 2021/2022 program pod nazwą „Art For Skrzat”. Główny cel tych zajęć to poznanie przez dziecko dziedziny sztuki, jaką jest malarstwo i rozwój kreatywności dziecka. Pośród artystów, prezentowanych w kolejnych porach roku, byli m.in. Van Gogh, Wyspiański, Picasso, Nikifor. Proponowane dla dzieci techniki: od wyklejanki, wydzieranki przez wydrapywanki, kredki, pastele do akwareli oraz inne 2D i 3D. Dzieci uczyły się krytycznego spojrzenia na dzieło, jego osobistej interpretacji oraz przedstawiały własny wariant omawianego tematu.

INTELIGENCJA LOGICZNO-MATEMATYCZNA

Myślenie przyczynowo-skutkowe to jedna z pierwszych inteligencji, które pojawiają się u dzieci, to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Co się stanie, jeśli...?”. W połączeniu ze światem liczb stanowi o ogólnym rozwoju inteligencji osoby. Oswajanie dzieci z matematyką zaczęto od ćwiczeń najprostszych – ile talerzy, widelców czy łyżek do obiadu przygotować? ile rozdać kartek? ile par butów stoi na podłodze? – do bardziej skomplikowanych: ile litrów wody

⁷ Por.: *A Teacher's Guide to Visual-Spatial Intelligence*, [w] mybrightwheel.com/blog/visual-spatial-intelligence [dostęp: 24.09.2023].

potrzeba do umycia 365 pingwinów? Przedszkole prowadziło szereg zajęć rozwijających, wśród których można wymienić „Towarzystwą matematykę” – matematykę towarzyszącą dzieciom na każdym kroku – przeliczanie, liczenie, obliczanie itp. płyt chodników, okien w wieżowcu, witraży w przedszkolu itp. zadań skorelowanych z tematem dnia. „W świecie gier” – zajęcia rozwijające spostrzegawczość, refleks, przestrzeganie reguł, układanie nowych gier i tworzenie nowych zasad z wykorzystaniem przyborów znajdujących się pod ręką – na przykład ciekawa propozycja gry z wykorzystaniem kasztanów i zebranych liści. Były także zajęcia z kodowania „Kodowanie na dywanie”. Na życzenie rodziców wprowadzono zajęcia z robotyki, prowadzone przez zewnętrznych instruktorów. Co ciekawe, nie wprowadzano zajęć z szachów – rodzice nie byli nimi zainteresowani.

INTELIGENCJA CIELESNO-KINESTETYCZNA

Niektóre spośród realizowanych programów, mających na celu rozwijanie tej inteligencji, zostały ukazane powyżej (gimnastyka, zajęcia baletowe). Ze względu na zainteresowania dzieci i w porozumieniu z rodzicami, przedszkole podjęło współpracę ze szkołą piłkarską oraz Akademią Przedszkolaka „Tygrysek”, prowadzącą zajęcia ruchowe ogólnorozwojowe. Wykorzystując osobiste zainteresowania nauczyciela prowadzącego, na zajęciach wprowadzono „przerwy na jogę” – nauczając w ten sposób dzieci odprężenia i koncentracji. Przedszkole zwracało uwagę nie tylko na ruch, ale także na to, co dzieci jedzą. Jednym z interesujących programów, które wpisują się w rozwój tej inteligencji jest „Na talerzu Skrzata naokoło świata”. Podczas zajęć dzieci uczyły się prawidłowo się odżywiać, co jeść, żeby być zdrowym, a czego unikać i dlaczego trzeba jeść warzywa i owoce. Jakie wartości odżywcze mają dania, które spożywamy? Wprowadzano w menu dzieci nowe smaki i nowe dania z całego świata w ramach cotygodniowego stołu szwedzkiego lub comiesięcznej Akademii małego kucharza – zajęcia te prowadziła wykwalifikowana kucharka przedszkolna, co również dobrze wpływało na kształcenie postaw szacunku do innych osób. Program ten osobiście opracowała i nadzorowała właścicielka placówki.

INTELIGENCJA JĘZYKOWA

W omawianym okresie przedszkole starało się pozyskać wykwalifikowaną kadrę do wprowadzenia dwujęzyczności w obu grupach. Wysiłki te pozostały uwieńczone połowicznym sukcesem: w grupie młodszej nauczycielka dysponowała kwalifikacjami do nauczania języka angielskiego na poziomie B2 i przez trzy lata wprowadzała dwujęzyczność w tej grupie. Oprócz niej w przedszkolu pracowała nauczycielka języka angielskiego po kilkuletnim pobycie w Wielkiej Brytanii, co również dobrze wpływało na naukę języka obcego, ale zajęcia te prowadzone

były dwa razy w tygodniu. Zatem trudno mówić w tym przypadku o pełnej dwujęzyczności w placówce.

Poza tym przedszkole prowadziło szereg programów rozwijających zarówno inteligencję językową, jak i równocześnie inteligencję interpersonalną i intrapersonalną. Przykładem niech będą programy „Ryneczek książeczek”, „Opowieści Kamishibai”, Biblioteka Skrzata i Dzień książki Skrzata. Na uwagę zasługuje dobrze wyposażona w nowości i klasykę podręczna biblioteczka ze stałym dostępem do książek dla każdego dziecka. Utworzono również kącik czytelnika i co tydzień były w nim inne książeczki, które dzieci mogły oglądać lub starać się czytać (seria Czytam sobie Poziom 1). Dzieci uczestniczyły raz w miesiącu w zajęciach bibliotecznych w Filii 1 i 2 Biblioteki Miejskiej. Ciekawym przykładem kontaktu z żywym słowem było „Czytanie na dywanie” przez rodziców dzieci oraz codzienne czytanie wybranych przez dzieci książeczek przez nauczycieli. Raz w miesiącu dzieci przynosiły do przedszkola swoją ulubioną książkę, którą miały za zadanie zareklamować innym – wprowadzono w ten sposób „book talks”⁸. W starszej grupie prowadzono zajęcia z biblioterapii – opowiadania wybrane zostały przez współpracującego z przedszkolem psychologa.

W okresie zamknięcia przedszkola (marzec-maj 2020 r.) nauczycielki pozostawały w kontakcie on-line z dziećmi i w trakcie zajęć również czytały opowiadania/wierszyki, które następnie przedstawiały w formie papierowych teatrzyków. Była też próba czytania opowieści „w odcinkach” do słuchania samodzielnego przez dzieci.

Dla pełnego rozwijania inteligencji intrapersonalnej wprowadzono program „Feelings games”, którego głównym celem było rozpoznawanie i nazywanie swoich uczuć oraz radzenie sobie z nimi.

PODSUMOWANIE

Realizując przyjęty przez siebie program rozwoju inteligencji wielorakich, przedszkole podjęło współpracę z placówkami edukacji pozaformalnej takimi jak: Filharmonia Opolska, Nadleśnictwo Opole, Biblioteka Miejska Filia 1 i 2 Opole, Muzeum Wsi Opolskiej, Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Straż Miejska, Straż Pożarna, ZHP, OGP-R, Teatr Lalki i Aktora, Archiwum Miejskie. Współpraca taka odbywała się regularnie w odstępach miesięcznych lub raz na kwartał, w zależności od oferty edukacyjnej danej placówki, współgrającej z potrzebami przedszkola.

Podsumowując pięcioletni program przedszkola, nakierowany na rozwój i w u dzieci, należy zaznaczyć, iż każde z dzieci uczestniczyło w proponowanych zajęciach zgodnie z własnymi potrzebami i zainteresowaniami w danym

dniu – tygodniu – miesiącu, jednocześnie mając czas na zabawy indywidualne i grupowe. Proponowany szeroki wachlarz różnorodnych zajęć pokazuje, iż dzieci miały możliwość wszechstronnego rozwoju i ukazane różne możliwości w swoim przyszłym życiu. Ważne jest, aby rozwijać różnorodne zdolności, bo nie wiadomo w jakim świecie dziecko jako osoba dorosła się znajdzie.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong T., *Multiple Intelligences in the Classroom*, ASCD Alexandria, Virginia 2009.
- A Teacher's Guide to Visual-Spatial Intelligence*, [w:] <https://mybrightwheel.com/blog/visual-spatial-intelligence> [dostęp: 24.09.2023].
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wyd. Laurum, Warszawa 2002.
- <https://natlib.govt.nz/blog/posts/book-talking-tips-to-fire-a-passion-for-reading> [dostęp: 30.11.2023].
- Rozporządzenie Ministra Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa z dnia 6 stycznia 1995 r. w sprawie ochrony gatunkowej zwierząt (Dz.U. z 1995 r. nr 13, poz. 61), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19950130061>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dziennik Ustaw 2017 r. poz. 1575, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001575>.
- Wybrane dokumenty Przedszkola Niepublicznego „Skrzat” w Opolu

⁸ Por.: <https://natlib.govt.nz/blog/posts/book-talking-tips-to-fire-a-passion-for-reading> [dostęp: 30.11.2023].

ZAMIAST
ZAKOŃCZENIA

AGATA MAGNES¹

PAWEŁ I PANDEMIA

*Królewska epoka już dawno za nami
A ludzie znów chodzą po świecie z koronami.
Zdradziecki wirus zapanował nad światem,
dla jednych przestroga, dla drugich zaś katem...*
28 października 2020 r.

Cześć, jestem Paweł! Opowiem Wam moją historię.

Mieszkam na osiedlu starych kamienic w budynku nr 6, mieszkanie 8 na czwartym piętrze. Mam brata Mateusza, który jest ode mnie o sześć lat młodszy i chodzi do przedszkola oraz psa Boryska – ze śmiesznym pyszczkiem i wło-
chatym ogonem. Pomiędzy budynkami mamy osiedlowy plac zabaw, boisko do piłki nożnej i metalowe trzepaki, często oblegane przez starszych chłopaków. Na wprost mojego okna stoją kontenery ze śmieciami, często zagląda do nich pan w brudnych ubraniach, ze starym wózkiem dziecięcym, w którym wozi swój cały majątek. Nie wiem dlaczego sąsiedzi go wyganają i krzyczą, że wezwą policję, jak sobie nie pójdzie. Przecież to tylko śmieci. Chociaż przyznam szczerze, że trochę się go boję. Moja mama pracuje całymi dniami w salonie fryzjerskim. Tata jest policjantem, dlatego rzadko bywa w domu. Mati przebywa w przedszkolu od otwarcia do zamknięcia, a ja – hmm... Po lekcjach muszę zająć się sam sobą. Nie lubię wstawać rano. Chodzę już do trzeciej klasy i niedługo mam dziesiąte urodziny. Cały dzień siedzę przed komputerem i gram w gry. Rodzice naciskają, żebym chodził na zajęcia z piłki nożnej, abym zaczął się więcej ruszać, ale mi się

nie chce. Borys przesiaduje pod drzwiami ze smyczą w pysku i prosi o spacer, ale mi się nie chce. Dopiero jak babcia przyprowadza Mateusza z przedszkola ruszam się z kanapy i udaję, że idę pograć w piłkę, a tak naprawdę siadam pod starym dębem z telefonem w ręce i wraz z kolegami przeglądam kanały internetowe... Tak było do niedawna. Jednak dziś jest nieco inaczej...

Zamknęli szkoły, bo jakaś korona panuje czy coś tam. Sam do końca nie wiem, o co chodzi, ale ważne, że nie muszę chodzić do szkoły. Szkołę mam w domu na komputerze. Odpalam komputer, wyciszam panią i gram sobie w gry, przecież i tak nikt tego nie sprawdzi. Gdyby ktoś pytał to mam zepsutą kamerkę i głośnik. Nie muszę chodzić na boisko, bo je zamknęli, nie muszę też chodzić na zakupy. Mogę swobodnie leżeć w łóżku całymi dniami i nic nie robić. Marzenia się spełniają. Czasem spoglądam przez okno, widzę tylko radiowóz i policjantów w maskach, którzy machają do naszej sąsiadki, pani Zosi, już od kilku dni. Pytanie: po co?! I po co im te dziwne maski?! Pani Zosia zawsze częstuje nas po kryjomu czekoladkami podając je przez okno, tym razem też tak było po odjeździe policjantów.

Kolejnego ranka obudził mnie sygnał karetki pogotowia, zabrali panią Zosię na sygnale jacyś śmiesznie przebrani lekarze. Dziwne to wszystko. Wyszedłem z pokoju. Mateusz ciągle śpi, mama nerwowo krząta się po domu i rozmawia z kimś przez telefon, a taty jak zwykle nie ma. Po zakończonej rozmowie mama rozplakała się rzucając telefonem w stronę kanapy.

– Co się stało mamusiu? – zapytałem zmartwiony.

– Nic – odpowiedziała.

– Jak to nic, przecież widzę. Mamo, mam już dziewięć i pół roku, jestem duży, możesz mi powiedzieć.

– Usiądź i posłuchaj uważnie synku. Ciężki czas przed nami – zaczęła – nastąpiła pandemia koronawirusa.

– Ja tam się cieszę, bo nie muszę chodzić do szkoły – wtrąciłem z uśmiechem. Ale co to jest ta pandemia?

– Paweł! – powiedziała stanowczo mama – posłuchaj mnie. Koronawirus jest bardzo groźny. Pandemia to hmmm... – mama szukała odpowiednich słów. – Pandemia, czyli zagrożenie wirusowe w wielu krajach. Niedawno wirus COVID-19 został wykryty w Polsce. Nie ma na niego lekarstwa, jest bardzo zakaźny, dlatego nie chodzisz do szkoły, a Mati do przedszkola. Mój salon też muszę zamknąć, nie wiem jak dalej będzie.

– A tata? Gdzie jest tata? – zacząłem dopytywać z lekkim strachem. – Co, jeżeli go dopadnie wirus?

– Tata musi pracować, jest policjantem – odparła mama z oczami pełnymi łez spoglądając na zegarek. – Już ósma, idź szybko włączyć laptopa, bo będziesz miał spóźnienie.

Poszedłem, a w mojej głowie rozgrywała się walka pomiędzy plusami niechodzenia do szkoły, a zagrożeniami ze strony tej całej korony. Wyciszyłem

¹ Mgr, absolwentka kierunku pedagogika Akademii Nauk Stosowanych – Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.

lekcje i podśluchiwałem pod drzwiami wiadomości, które oglądała mama: „Resort zdrowia podaje liczbę zakażeń koronawirusem w Polsce: to w sumie 7408 chorych, zmarło 268 pacjentów. Nakazuje się zostać w domu. Szczególnie narażone są osoby starsze... Po kontakcie z osobą zarażoną należy odbyć 14-dniową kwarantannę...”

– Pani Zosia?! – pomyślałem analizując wydarzenia z poprzednich dni. – Mamo, mamo, czy pani Zosia ma koronawirusa? – zapytałem, a w tym momencie zadzwonił telefon.

– Dzień dobry! Dzwonię ze szpitala, czy rozmawiam z rodziną Zofii M.?

– Dzień dobry, jestem jej sąsiadką, ona nie ma rodziny. Kazałam podawać mój numer w razie potrzeby, a co się stało? Mam jej coś przywieźć do szpitala? – odpowiedziała mama.

– Przykro mi, pani Zofia zmarła, koronawirus zniszczył jej płuca.

– Ale... – mama rozplakała się nie mogąc wypowiedzieć ani słowa.

Wziąłem słuchawkę i powiedziałem, że zadzwonię do taty i mu powiem. Po mojej informacji tata przyjechał do domu, tak szybko jak tylko zdołał. Miał na sobie mundur, który zdjął przy samym wejściu i wrzucił do prania, maskę na twarzy i rękawiczki gumowe. Czuć było od niego dziwny, mocny zapach, jakby alkohol, ale mój tata nie pije alkoholu. Okazało się, że to zapach płynu przeciwwirusowego. Nie powiedziałem mu jeszcze najważniejszego. Tak strasznie się bałem, że będzie zły, ciągle powtarzał, że słodczyce szkodzą na zęby, ale musiałem.

– Tato... – zacząłem niepewnie, chcąc się przytulić do niego.

– Synku, nie podchodź za blisko, wiesz, że mam kontakt z wieloma ludźmi, musimy być ostrożni.

– Ale tato, bo wczoraj jak pojechała policja od pani Zosi to wziąłem od niej czekoladki i razem z Mateuszem zjedliśmy je – powiedziałem niepewnie.

– Co takiego? – rozłożył się tata.

– Wiem, że nie możemy jeść słodczych, ale one są takie pyszne – dodałem.

– Paweł, tu nie chodzi o czekoladki. Pani Zosia była zakażona wirusem! Wiesz co to dla nas znaczy?!

– Yyyymm, nie?! – odpowiedziałem z przerażeniem.

– Synuś, musimy się zgłosić do sanepidu, będziemy mieć teraz 14-dniową kwarantannę. Istnieje ryzyko, że jesteśmy zakażeni – oznajmił tata.

– Tato, boję się! Ja nie chcę umrzeć jak pani Zosia... Przepraszam! – powiedziałem z roztrzęsieniem. – Obiecuje, że już nigdy nic przed wami nie będę ukrywał, tylko proszę powiedzcie, że nic nam nie będzie.

Mama, pomimo złego samopoczucia, przytuliła mnie z całych sił i powiedziała, że sobie poradzimy ze wszystkim. Tata w tym czasie zadzwonił do pracy, a potem zgłosił nas do sanepidu. Od tej pory byliśmy na kwarantannie – to oznacza, że musieliśmy przez 14 dni zostać w domu i mieliśmy zakaz przyjmowania gości. Nadszedł czas zakupów. Wcześniej mieliśmy rodzinny rytuał robienia zakupów raz na tydzień. Tata uważał, iż musimy wiedzieć, ile kosztują

produkty, żeby nauczyć się szacunku do pieniędzy. Ehh, dziwne są te jego zasady. Tylko jak zrobić zakupy skoro nie możemy wyjść z domu? Jest koniec kwietnia, na podwórku zaczęło robić się ciepło i przyjemnie. Spoglądałem przez okno na pusty trzepak, nawet wspomniany wcześniej pan nie błąkał się po osiedlu. Swoją drogą ciekawe, jak on sobie radzi z tą całą pandemią. Zatęskniłem za spacerami z Borysem, których tak bardzo nie lubiłem. Wracając do zakupów. Jediną osobą z rodziny, która mieszkała niedaleko i mogłaby nam pomóc była babcia, ale przecież jest najbardziej narażona. W telewizji non stop lecą tylko wiadomości, codziennie nowe zakażenia, co chwilę podkreślają, aby pomagać osobom starszym w zakupach, wprowadzono nawet jakieś godziny dla seniorów w sklepach i aptekach. Zrobiliśmy listę potrzebnych rzeczy na cały tydzień: chleb, drożdże, mąka, mleko, papier toaletowy itd. Tata wysłał ją do kolegów z pracy, którzy podczas codziennej kontroli dostarczyli nam zakupy. Panowie policjanci dzwonili do nas i kazali pokazać się w oknie, sprawdzali czy jesteśmy w domu. Zakupy zostawili przed drzwiami, nawet nie zadzwonili dzwonkiem. Mama mówi, że czuje się jak trędowata. Nie wiem, co to znaczy, ale jak to mówi jest przygnębiona, więc chyba nic dobrego. Nawet o to nie pytałem, bo nie chciałem, żeby była jeszcze bardziej smutna. Mama rozpakowując zakupy każdą rzecz przecierała tym śmierdzącym płynem i odstawiała na bok. Nie było jednak drożdży i papieru toaletowego, a przecież sam pisałem tę listę.

– Cześć! – Tata zadzwonił do kolegów. – Dziękujemy za zakupy, ale jeszcze papier i drożdże, żona będzie piec chleb, żeby was nie fatygować za często.

– Cześć! Nie ma za co, możesz na nas liczyć – odpowiedział policjant – niestety w żadnym z okolicznych sklepów nie ma ani drożdży, ani papieru toaletowego. Jak gdzieś znajdzie to ci podrzucę.

Minął czwarty dzień naszego zamknięcia. Mama cały czas płacze, nawet nie zdejmuje piżamy. Ciągłe słucha wiadomości i analizuje nowe zakażenia i zakazy, o kolejne dwa tygodnie przedłużyli zamknięcie salonów fryzjerskich. Jest załamana. Tata ją pociesza i każe wziąć się w garść. Ja nie wiem, co mam ze sobą zrobić. W końcu jesteśmy całą rodziną w domu, żaden z nas nie ma objawów choroby, chciałbym wykorzystać ten czas na wspólne zabawy, a rodzice jakby nas nie zauważali. Mateusz nie rozumie dlaczego nie może pójść na plac zabaw, dlaczego babcia nas nie odwiedza i dlaczego on nie chodzi do przedszkola. Jest nieznośny i ciągle krzyczy. Mam tego wszystkiego dość. Na dodatek Borys piszczy całymi nocami, nie jest nauczony sikać do kuwety, ale nie możemy wyjść z nim na podwórko. Nawet balkonu nie mamy, pozostaje nam tylko okno. Jednak, gdy poprzedniego dnia wychyliłem się przez nie, to sąsiad z naprzeciwka zaczął krzyczeć, że pozarażam całe osiedle i że mam nie otwierać okna, bo wirus wyjdzie. Aż mi się płakać zachciało. Wziąłem, więc moje plakatówki i namalowałem na szybie ogromną tęczę z napisem „Będzie dobrze”. Pamiętam jak pani w szkole na lekcji plastyki wspomniała, że tęcza oznacza pokój i nadzieję, tak mi się jakoś skojarzyło. Zawołałem rodzinę

i pokazałem im swoje dzieło. Na początku byli zdziwieni, ale po chwili mama powiedziała do taty:



Źródło: Archiwum prywatne A. Magnes z 2020 roku

– Popatrz, to my powinniśmy się zająć dziećmi i sprawić, aby czuły się bezpieczne, a my co? Tylko analizy, statystyki i wiadomości. Jesteśmy samolubni. Od tej pory wprowadzam zakaz...

– Jaki znowu zakaz? – przerwał tata. – Mało mamy zakazów!?

– Wprowadzam zakaz oglądania wiadomości i zamartwiania się – odpowiedziała mama. – Dziś proponuję wieczór gier planszowych, co wy na to? – zapytała mama.

Byłem bardzo zdziwiony, ale i szczęśliwy, ponieważ za każdym razem gdy prosiłem o zagranie w grę to rodzice mi odmawiali tłumacząc się pracą i zmęczeniem.

– Jupi! – wykrzyczał Mati z końca pokoju – zaczniemy od zbierania grzybów.

– Grzybów? – dziwił się tata – mamy kwiecień, a nie październik.

– Tato... – zaśmiałem się w głos – to taka gra planszowa, którą dostaliśmy od babci. Każdy dostaje pionek w innym kolorze i wyrzuca kostką, tyle ile oczek trafi, tyle pól musi pokonać na planszy. W różnych miejscach stoją grzyby i trzeba zebrać tylko te jadalne, a muchomory cofają nas na planszy.

– Już rozumiem – przyznał tata. – To zaczynamy.

Poszedłem po grę, rozłożyłem grzybki i przydzieliłem każdemu pionki. Zaczęliśmy wspólny spacer po lesie. Mati jak zawsze musiał zrobić aferę, bo trafił na muchomora i miał się cofnąć. Ach ten Mati, zawsze ma fory. To nie fair, też chcę być najmłodszy. Byłem wkurzony, bo rodzice pozwolili mu zostać na miejscu. Oczywiście całą grę wygrał Mateusz. Tę noc spędziliśmy wspólnie

na kanapie, tuląc się do siebie. Powiem wam, że całkiem fajnie. Tata zabraniał nam spać w ich łóżku.

Kolejne dni mijały na wspólnej zabawie, przytulaniu, czytaniu bajek. Mama, tak jak obiecała, nie oglądała więcej wiadomości. Tata poznawał zasady gier planszowych i karcianych. Nikt do niego nie dzwonił, nikt nie wzywał do pracy. Był tylko dla nas.

Minęły dwa ciężkie tygodnie w zamknięciu, całe szczęście nikt z naszej rodziny nie zaraził się koronawirusem. Niestety nie mogliśmy pójść na pogrzeb pani Zosi, więc na pierwszy spacer z Boryskiem wybraliśmy się z mamą na cmentarz. Założyliśmy maski i nie zbliżaliśmy się do nikogo. Kolejnym punktem były zakupy, o mały włos, a nie wpuściliby mnie do środka. Podobno z rodziny może wejść tylko jedna osoba, ale udało się. W sklepie musieliśmy zabrać dwa wózki, każdy po jednym, by zachować odstęp. Przed sklepem stała pani menedżer i liczyła ludzi wchodzących do środka. Każdy musiał czekać na swoją kolej. Jakies dziwne to wszystko. Przed wejściem i po wyjściu musieliśmy umyć ręce płynem do dezynfekcji. Zacząłem doceniać to, co było przed pandemią. Nie mam kontaktu z kolegami, już nie pamiętam jak wyglądają. Tęsknię za wypadami na boisko. Tęsknię za normalnym życiem. Z babcią mamy kontakt tylko przez telefon. Tęsknię za nią, za jej naleśnikami z jabłkami i czytaniem bajek – ale nie mówcie o tym nikomu, koledzy by się ze mnie śmiali. Mój tata zawsze powtarza, gdy jestem smutny, zły lub coś mi nie wyszło, abym szukał plusów w każdej, nawet najgorszej sytuacji. I wiecie co? Ten chory czas, w którym przyszło nam żyć ma swoje zalety. Może mamy mniej pieniędzy, bo mama na razie nie pracuje, odwołali nam wakacje, na które tak bardzo czekałem i zamknęli nas w domu. Ale jesteśmy w nim razem i to jest super. Moja mama zaczęła piec pyszne bułeczki na śniadanie. Tak, tak pewnie pomyślicie: jak możliwe skoro nie ma drożdży w sklepie? Udało nam się jednak dostać kilka kostek od znajomego piekarza. Mama wprowadziła wieczór planszówek w każdą sobotę po kolacji. Obiecała również, że jak wróci do pracy to będzie pracować mniej. Tata też jest częściej w domu, bo pracuje cały dzień, a potem ma dwa dni wolne i tak w kółko. Fajnie jest mieć rodziców przy sobie. A wiecie co mnie jeszcze zaskoczyło? Wyobraźcie sobie, że pewnego ranka, gdy jeszcze byliśmy na kwarantannie zajrzałem przez okno, a tam... Mnóstwo kolorowych tęczy na oknach sąsiadów z napisem: „Będzie dobrze”. Były identyczne jak moja, którą namalowałem na szybie. Dobrze wiedzieć, że jesteśmy w tym wszyscy razem. Od tej pory nasze osiedle jest nazywane tęczowym. A ja? Hmm... Czekam z utęsknieniem na powrót do normalności.

ANEKS

15 listopada 2019 r.

I OPOLSKIE FORUM EDUKACYJNE

- Prof. zw. dr hab., dr hc. **Zbigniew Kwieciński** (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – *Kryzys szkoły w społeczeństwie wychowującym*
- Ks. Prof. zw. dr hab. **Marian Nowak** (Katolicki Uniwersytet Lubelski) – *Miejsce wartości w wychowaniu*
- Dr hab. **Jan Grzesiak**, prof. PWSZ w Koninie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie) – *O jakości kształcenia*
- Prof. dr hab. **Bożena Muchacka** (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) – *Nowe wyzwania w kształceniu nauczycieli*
- Dr hab. **Marek Rembierz**, prof. UŚ. (Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Wychowaniu w Cieszynie) – *Perspektywy edukacji międzykulturowej*
- Prof. dr hab. **Mirosława Dziemianowicz** (Uniwersytet Opolski) – *Temporalny wymiar kryzysów współczesnej szkoły*
- Mgr **Lesław Tomczak** (Dyrektor Regionalnego Zespołu Placówek Wsparcia Edukacji) – *Dwujęzyczność od urodzenia*
- Prof. zw. dr hab. **Zenon Jasiński** (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu) – *W kręgu problemów reformowania edukacji*

10 grudnia 2020 r.

2 OPOLSKIE FORUM EDUKACYJNE FUNKCJONOWANIE SZKOŁY W CZASIE TRUDNYM

- Prof. dr hab. **Marek Konopczyński** (Uniwersytet w Białymstoku) – *Edukacja w czasie pandemii. Porażka czy szansa?*
- Dr hab. **Michał Klichowski**, prof. UAM (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu) – *Edukacja przed, w trakcie i po pandemii COVID-19: Raport z badania na reprezentatywnej próbie polskich uczniów.*
- Dr hab. **Mirosław Kowalski**, prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski) – *Pandemia. Sytuacje graniczne w życiu człowieka a edukacja.*
- Dr hab. **Iurii Shcherbiak**, prof. WUNU (West Ukrainian National University) – *Uwarunkowania nauczania zdalnego w szkołach na Ukrainie.*
- Prof. dr hab. **Mirosława Nowak-Dziemianowicz** (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu) – *Między kontrolą a troską. Zarządzanie szkołą i edukacją w sytuacji krytycznej.*
- Prof. dr hab. **Zenon Jasiński** (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu) – *Radzenie sobie z trudnymi sytuacjami wychowawczymi w czasie pandemii.*
- Prof. dr hab. **Jerzy Nikitorowicz** (Uniwersytet w Białymstoku) – *Nowe zadania nauczyciela w czasach dynamicznych zmian społeczno-kulturowych.*

18-19 listopada 2021 r.

3 OPOLSKIE FORUM EDUKACYJNE PROBLEMY WYCHOWAWCZE POLSKIEJ SZKOŁY

- Prof. dr hab. **Agnieszka Cybał-Michalska** – *Młodzież wobec wyzwań współczesnego świata – o potrzebie proroczości i proaktywności w praktyce (auto)edukacji.*
- Prof. dr hab. **Janina Kostkiewicz** – *Personalistyczne tradycje wychowawcze w polskim szkolnictwie i kierunki ich rozwoju.*
- Prof. dr hab. **Lech Witkowski** – *Troska a perspektywa krytyczna w wychowaniu.*
- Prof. dr hab. **Roman Leppert** – *Przygotowanie nauczycieli do pracy wychowawczej w szkole.*
- Dr **Tomasz Drewniak**, prof. PWSZ w Nysie – *Miejsce wartości w wychowaniu. O symbolicznych, instytucjonalnych i duchowych aspektach figury ojca.*
- Prof. dr hab. **Bogusław Śliwerski** – *Nauczanie wychowujące.*
- Prof. dr hab. **Mirosław Sobecki** – *Chór jako forma pracy wychowawczej wśród studentów.*
- Prof. dr hab. **Ewa Ogrodzka-Mazur** – *Wychowanie a kształtowanie (się) rodzinnej tożsamości.*
- Dr hab. **Edward Nycz**, prof. UO – *Wychowywać dzisiaj, czyli jak odpowiednie dać rzeczy słowo...*
- Prof. dr hab. **Mirosława Nowak-Dziemianowicz** – *Błędy w wychowaniu instytucjonalnym.*

20-21 października 2022 r.

4 OPOLSKIE FORUM EDUKACYJNE WSPÓŁPRACA RODZICÓW Z NAUCZYCIELAMI I SZKOŁĄ

- Prof. dr hab. **Dariusz Kubinowski** – *Edukacja jako dobro publiczne. 10 postulatów na rzecz zasadniczej zmiany systemu oświaty w Polsce*
- Prof. dr hab. **Alina Szczurek-Boruta** – *Dziecko – rodzic – nauczyciel – układy (nie)odosobnione społecznie, współzależne względem siebie*
- Prof. dr hab. **Jolanta Szempruch** – *Problemy współczesnych nauczycieli w relacjach z rodzicami*
- Dr hab. **Inetta Nowosad**, prof. UZ – *Droga do edukacji światowej klasy. Przykład Singapuru*
- Dr hab. **Barbara Surma**, prof. AIK – *Współpraca nauczycieli z rodzicami na rzecz zrównoważonego rozwoju*
- Dr hab. **Adela Kożyczkowska**, prof. UC – *Szkola i jej polityka (nie) odpowiedzialności*
- Prof. dr hab. **Stefan M. Kwiatkowski** – *Współpraca nauczycieli i rodziców – ociekiwania i realia*
- Dr hab. **Dorota Misiejuk**, prof. UwB – *Spotkanie Rodziców i Nauczycieli w kontekście różnic kulturowych*
- Dr hab. **Danuta Wosik-Kawała**, prof. UMCS – *Uwarunkowania efektywnej współpracy nauczycieli z rodzicami*
- Dr hab. **Iurij Shcherbiak**, prof. ANS-WSZiA w Opolu – *Zdrowy styl życia jako społeczno-pedagogiczny warunek kształtowania osobowości w okresie dojrzewania*

23 listopada 2023

5 OPOLSKIE FORUM EDUKACYJNE O MODEL EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

- Prof. dr hab. **Mirosława Nowak-Dziemianowicz** (Akademia WSB) –
Edukacja jest zawsze włączająca czyli jak rozumieć a nie wykluczać
- Prof. dr hab. **Iwona Chrzanowska** (Uniwersytet A. Mickiewicza) –
Budowanie przestrzeni edukacyjnej w edukacji włączającej dla wszystkich
- Prof. dr hab. **Tadeusz Pilch** – *Powinności etyczne państwa i społeczeństwa wobec zjawiska wykluczenia i uposledzenia społecznego*
- Dr hab. **Sławomir Pasikowski**, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki) – *Badania obserwacyjne w obszarze edukacji włączającej*
- Dr hab. **Grzegorz Szumski**, prof. UW (Uniwersytet Warszawski) – *Polski model edukacji włączającej*
- Prof. dr hab. **Zenon Gajdzica** (Uniwersytet Śląski) – *Systemowe elementy wspierania edukacji włączającej na przykładzie wybranych rozwiązań europejskich*
- Doc. PhDr. **Vaclav Belik**, Ph.D. (Uniwersytet Hradec Kralove) – *Rola pedagoga społecznego w ramach włączania i profilaktyki zachowań ryzykownych społecznie*
- Dr hab. **Irena Mudrecka**, prof. UO (Uniwersytet Opolski) – *Idea inkluzji społecznej a nowe zasady odpowiedzialności prawnej nieletnich*
- Dr hab. **Iurii Shcherbiak**, prof. ANS-WSZiA (ANS-WSZiA w Opolu) –
Ukraiński model edukacji włączającej