

# RAZEM CZY OSOBNO?

Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne

Redakcja naukowa

Bożena Muchacka, Michał Głażewski, Bożena Pawlak, Aleksandra Litawa



# RAZEM CZY OSOBNO?

Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne 784

# RAZEM CZY OSOBNO?

Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne

Redakcja naukowa

Bożena Muchacka, Michał Głazewski, Bożena Pawlak, Aleksandra Litawa

Recenzenci

prof. dr hab. Jolanta Szempruch

prof. dr hab. Roman Leppert

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2017

redakcja: Ewa Zamorska-Przyłuska

korekta: Anna Kijania

projekt okładki: Janusz Schneider

opracowanie typograficzne, łamanie: Jadwiga Czyżowska-Maślak

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-8084-031-7

DOI 10.24917/9788380840317

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: [wydawnictwo@up.krakow.pl](mailto:wydawnictwo@up.krakow.pl)

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa: Zespół Poligraficzny WN UP

## Słowo wstępne

## RAZEM, chociaż OSOBNO?

„Przedziwna słabość ludzkich więzów, wzbudzane przez nią poczucie niepewności i wewnętrznie sprzeczne pragnienia zacieśniania więzów przy zachowaniu luźnego ich charakteru – to kwestie, które próbuję uchwycić i opisać w tej książce”<sup>1</sup> – odnotował Zygmunt Bauman we wstępie do swojej pracy *Razem osobno*.

Tytuł niniejszej publikacji, ale przede wszystkim jej wiodąca idea nawiązują – *toutes proportions gardées* – bezpośrednio i jawnie do dzieła Baumana, do pytań, jakie w nim stawia, i odpowiedzi, jakich stara się na nie udzielić: jak być razem, będąc jednak zarazem osobno?

Bauman z kolei przyznaje się do inspiracji powieścią Roberta Musila *Człowiek bez właściwości* (*Der Mann ohne Eigenschaften*, 1930, 1932, 1943, trzecia część niedokończona, wyd. pol. 1971), która traktuje o człowieku pozbawionym „wyzwolenia, szczególnie tak silnych jak ówczesne więzy pokrewieństwa. Wolny od trwałych i nierozzerwalnych więzów bohater – członek społeczeństwa płynnej nowoczesności – musi własnym wysiłkiem, dzięki własnym umiejętnościom i własnemu poświęceniu tworzyć więzi łączące go ze światem ludzi. Z nikim i niczym nie związany sam musi budować związki... Żadne związki wypełniające lukę po nieobecnych lub przetartych więzach nie mają jednak gwarancji trwałości. Tak czy inaczej należy je splateć luźno, by można je było bez zbędnej zwłoki rozplątać, gdy tylko zmienią się warunki – a te w społeczeństwie okresu płynnej nowoczesności zmieniają się na pewno, i to niejednokrotnie”<sup>2</sup>.

Ulrich, ów tytułowy „człowiek bez właściwości”, wierzy, że korzenie kryzysu politycznego świata tkwią w historycznie nabrzmiałej sprzeczności między nauką a duszą – stąd jego postulat stworzenia adekwatnego „ziemskiego sekretariatu precyzyjności i duszy” (*Erdensekretariat der Genauigkeit und Seele*), mającego pogodzić oba ekstrema. W powieści tej Musil przeciwstawia intelektualnej utopii Ulricha konkretną utopię „innego stanu” (*Utopie des anderen Zustands*) – mistyki oczywistości (*taghellen Mystik*)<sup>3</sup>.

1 Z. Bauman, *Razem osobno*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 5–6.

2 Ibidem, s. 5.

3 „Ein unpraktischer Mann [...] bleibt unzuverlässig und unberechenbar im Verkehr mit Menschen. Er wird Handlungen begehen, die ihm etwas anderes bedeuten als anderen,

Ta empiryczno-metafizyczna aporia bycia w świecie człowieka jako istoty społecznej i bytu osobnego przekłada się nieodzownie na kwestie edukacyjne – na dylematy wychowania jako pomocy w stawaniu się człowieka w wysiłku dobierania się tożsamej osobowości – w polemice ze światem i z samym sobą; na usposobienie go do wytrwałości w wątpieniu i szukaniu, do Platońskiej anamnezy, do retrospekcji, do ciągłego rozpoczynania w ambiwalencji stanów nadziei, rozpaczcy i euforii.

Jean-François Lyotard stwierdził zasadnie, iż „wokół słowa kształcenie [...] toczy się w myśleniu filozoficznym od Protagorasa i Platona, od Pitagorasa, zasadnicza rozgrywka. U jej podstaw tkwi założenie, że ludzki umysł nie jest taki, jak trzeba, i że musi być on zreformowany. Dziecięcość to monstrum filozofów. I również ich współnik. Dziecięcość im mówi, że umysł nie jest dany od razu; ale także, że jest możliwy”<sup>4</sup>.

Ten motyw Arystotelesowskiego *dzoon politikon* (zwierzęcia społecznego i politycznego), które musi być wyprowadzone ze stanu naturalnego przez urabianie i formowanie, przez *ethos* społeczny i *agos* pedagogów przeciwstawny Sokratejskiemu intelektualizmowi etycznemu z jego maieutyczną metodą „wydobywania na jaw tego, co tkwi w duszy wychowanka”<sup>5</sup>, wyznaczył podstawy mentalności pedagogiki i edukacji instytucjonalnej Zachodu, gdyż jakoby „żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nic bowiem z tego, co jest wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu [...]. Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu”<sup>6</sup>.

Taki paradygmat edukacji zakłada, że „nauczyciel pomaga potencjalnemu umysłowi, będącemu w dzieciństwie w stanie oczekiwania, zrealizować się”. Po-

aber beruhigt sich über alles, sobald er sich in einer außergewöhnlichen Idee zusammenfassen lässt. Und zudem ist er heute von der Folgerichtigkeit noch weit entfernt. Es ist etwa sehr leicht möglich, dass ihm ein Verbrechen, bei dem ein anderer zu Schaden kommt, bloß als eine soziale Fehlleistung erscheint, an der nicht der Verbrecher die Schuld trägt, sondern die Einrichtung der Gesellschaft. [...] Und da der Besitz von Eigenschaften eine gewisse Freude an ihrer Wirklichkeit voraussetzt, erlaubt das den Ausblick darauf, wie es jemand, der auch sich selbst gegenüber keinen Wirklichkeitssinn aufbringt, unversehens widerfahren kann, dass er sich eines Tages als Mann ohne Eigenschaften vorkommt” (R. Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*, t. 1, Rowohlt Verlag, Hamburg 1952, s. 17–18).

- 4 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*, przeł. J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1988, s. 132.
- 5 A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń b.d.w., s. 33.
- 6 Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, PWN, Warszawa 1996, 1103a.



wstaje jednak palące pytanie o pierwszą przyczynę rzeczy: „a co z samym nauczycielem. Jak on się wyzwolił ze swej dziecięcej monstrialności?”<sup>7</sup>.

Ten problem pulsuje w całej myśli filozoficznej od Platona, Bacona, przez Kanta, po Marksa, dalej Freuda, Nietzschego czy przywołanego Lyotarda. Co stanowi o legitymizacji działania wychowawcy? Czy prawo naturalne rodziców i prawo stanowione obowiązku szkolnego są warunkami koniecznymi, ale i wystarczającymi, by przerwać ten *circulus vitiosus*?

Freud w swojej koncepcji psychoanalizy jako narzędzia terapii „człowieka neurotycznego naszych czasów”<sup>8</sup> pierwszy wskazał na konieczność założycielskiej auto-analizy terapeutów w duchu apollińskiego *gnothi seauton*, gdy „przez pokonanie [...] oporów życie duchowe chorego zostaje zmienione na stałe, podniesione na wyższy stopień rozwoju i pozostaje uchronione przed nowymi możliwościami zachorzenia. Ta praca przewyciężenia jest istotą kuracji analitycznej, chory ma jej dokonać, a lekarz umożliwia mu to za pomocą sugestii, działającej jako *wychowanie*. [...] leczenie psychoanalityczne jest to pewien rodzaj *wychowania późniejszego*”<sup>9</sup>.

Pierwotna, założycielska auto-analiza, dogłębne samo-wychowanie jest *conditio sine qua non* „psychoanalitycznego wychowania”, zatem – pyta Lyotard – „czy należy, śladem psychoanalizy, stwierdzić: podobnie jak zaistniała kiedyś założycielska auto-analiza, tak też zaistniało kiedyś założycielskie samo-kształcenie? Czy samouk jest ojcem wszystkich dydaktyków?”<sup>10</sup>.

Lecz czy aby można mówić o stabilnym, racjonalnym ufundowaniu osobowości wychowawcy w duchu Herbertowskiej mechanistyczno-redukcyjnej koncepcji świata i człowieka w tym świecie, gdy współcześnie „nie wolno mu już, jak Szekspirowskiemu bohaterowi powiedzieć, że «w tym szaleństwie jest metoda». Jeśli spodziewa się znaleźć wzór logiczny w plątaninie przygodnych zdarzeń, srodze się zawiedzie. Jeśli nawyki, które w sobie wyrobił, są na odszukanie, a więc i na istnienie takiego wzorca nastawione – wróżą mu biedę

7 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci...*

8 Wprawdzie to pojęcie wprowadziła dopiero po schizmie Karen Horney w książce *Neurotyczna osobowość naszych czasów* (*The Neurotic Personality of Our Time*, 1937), odchodząc od jego tezy, że „nerwice rozwijają się zasadniczo na podłożu doświadczeń wczesnodziecięcych” (przeł. H. Grzegółowska, PWN, Warszawa 1976, s. 23), lecz nie odrzucając jej, by pokazać, iż „związek między doświadczeniami z dzieciństwa a późniejszymi konfliktami jest o wiele bardziej zawily, aniżeli przyjmują to psychoanalizy, utrzymujący, że istnieje między nimi prosty związek przyczynowo-skutkowy” (s. 24). Sama idea terapii poprzez wykorzystanie roli procesów nieświadomych i sposobów ich wyrażania ma jednak charakter psychoanalityczny.

9 Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. E. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Ediciones Altaya Polska, Warszawa 2001, s. 390–391.

10 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci...*, s. 132.

tylko i niekończące się tarapaty. Musi więc człowiek ponowoczesny celować nie tyle w odnajdowanie logiki w chaosie zdarzeń i wzorów geometrycznych w gmatwaninie plam, ile w sztuce rozbiórki czy rozsypywania wzorów na zawołanie, bez skrupułów i za jednym potrząśnięciem tak, jak bawi się dziecko znalezionym pod choinką kalejdoskopem. Powodzenie życiowe ponowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorów raczej, niż w ich nabywaniu<sup>11</sup>.

To umiejętność zapominania raczej niż linearny umysł oświecony (ciągły, spójny i kumulatywny) wydaje się w tej perspektywie niestabilności potrząsanego niecierpliwą ręką dziecka kalejdoskopu jako „świata doznawanego” (*Lebenswelt*) wyznaczać standard edukacji dziecka, które weszło w jego posiadanie nagle i niespodziewanie, bez swej zasługi i wiedzy o jego konstrukcji, niczym „wertikalny barbarzyńca” Ortegi y Gasset<sup>12</sup>, który wszedł w posiadanie cywilizacji.

„Jeśli postmodernizm oznacza wszystko od punk rocka po śmierć metanarracji, od *fanzine’ów* po książki Foucaulta, trudno wyobrazić sobie, by jakiś pojedynczy schemat wyjaśniający mógł rzetelnie objaśnić tak dziwnie heterogeniczną całość. A jeśli zjawisko jest zbyt zróżnicowane, to trudno wyobrazić sobie, by ktoś mógł być po prostu za nim albo przeciw niemu [...]. Jeżeli zjawisko postmodernizmu w ogóle jest spójne, to tylko na zasadzie Wittgensteinowskich «podobieństw rodzinnych», i w tym sensie wydaje się ono dostarczać instruktażowego przykładu własnego dogmatycznego antyesencjalizmu [...]<sup>13</sup>.

Owa „spójność podobieństw” opiera się w zasadzie na tym, że protagoniści postmodernizmu aprobująco podkreślają znaczenie pluralizmu stanowisk filozoficznych oraz światopoglądowych wizji świata, „występują przeciwko dominacji ideologii Rozumu pojmowanego na modłę oświeceniową, zajmują stanowisko antyfundamentalistyczne zarówno w kwestiach epistemologicznych, jak i politycznych, prezentują nastawienie antymetafizyczne, wskazują na rolę dyskusji i dialogu jako najcenniejszych elementów tradycji europejskiej, dokonują historyczacji kultury europejskiej, wskazując na przygodność naszych sposobów widzenia świata, oraz jej antropologizacji, polegającej na traktowaniu jej tak, jak kiedyś traktowano kultury obce czy egzotyczne; stojąc na stanowisku antyuniwersalistycznym, podkreślają wagę lokalności i kontekstualności naszej wiedzy i przekonań<sup>14</sup>.

11 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000, s. 227.

12 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2002: „Typ Europejczyka, który obecnie zaczyna dominować – taka jest moja hipoteza – byłby w stosunku do skomplikowanej cywilizacji, w której się narodził, człowiekiem prymitywnym, barbarzyńcą, który wyłonił się spod sceny świata, «wertikalnym najeźdźcą»” (s. 90).

13 T. Eagleton, *Iluzje postmodernizmu*, przeł. P. Rymarczyk, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1998, s. 37.

14 A. Szahaj, *Co to jest postmodernizm*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M.A. Potocka, Wydawnictwo Bunkier Sztuki, inter esse, Kraków 2003, s. 45–46.

Ostatecznie „w postmodernizmie dokładnie nie wiadomo, jakie są reguły, natomiast wiadomo, jakich nie powinno być”<sup>15</sup>. Nie wiadomo zatem, „jak być dzielnym postmodernistą”<sup>16</sup>, lecz wiadomo, czego czynić i mówić nie należy. „Najogólniej nie wolno tego, co w jakikolwiek sposób mogłoby przeszkodzić w dotarciu do rzeczy, o których jedynie wiadomo, że być może są. Konsekwencją takiej regulacji negatywnej jest powstrzymywanie się od budowania postaw apriorycznych. [...] Można jedynie realizować własne postawy korzystając z pewnych postmodernistycznych refleksji”<sup>17</sup>.

Rozsypało się na tysiące okruchów wszechwiedzące zwierciadło prawdy z modernistycznej baśni o Powszechnej Szczęśliwości Ludzkości i Triumfie Rozumu, gdzie zło było jasno oddzielone od dobra, a prawda jedna, roztrzaskane przez Wątpiących, i każdy z jego fragmentów odbija teraz inny wymiar rzeczywistości, każdy pokazuje inny świat, i każdy pokazuje świat prawdziwy.

Podobnie jak złudzeniem fizyki XVIII–XX w. było przekonanie, że opisuje niechybnie za pomocą równań Newtonowskich świat materialny, tak złudzeniem pedagogiki wyrosłej z tego samego ideału nowoczesności była wiara, że człowiek jest „miarą wszechrzeczy”, przyrody i swego świata społecznego, sam jest celem i środkiem postępu „ku światłu”. Z negacji kompetencji człowieka do posługiwania się nienaukowym „naturalnym rozumem pedagogicznym” wyrosła pedagogika „nowoczesna”, która w tym redukcjonistyczno-mechanistycznym obrazie świata rozum przyjęła za nie tylko konieczny, ale i wystarczający warunek dla jego objaśnienia i projektowania<sup>18</sup>. Za fizyką pedagogika modernistyczna przyjęła, w tęsknocie za precyzją wiedzy typu *episteme*, deterministyczną zasadę głoszącą, że znajomość stanu układu w danej chwili w pełni określa jego stan późniejszy<sup>19</sup>.

15 M.A. Potocka, *Manieryzm po modernizmie*, [w:] *Postmodernizm...*, op. cit., s. 135.

16 Nawiązuję tu do tytułu jednego z fundamentalnych tekstów dyskusji o modernizmie Paula Feyerabenda *How to be a Good Empiricist: A Plea for Tolerance in Matters Epistemological* (*Wie wird man ein braver Empirist?* [w:] *Ein Anruf zur Toleranz in der Erkenntnistheorie*, red. L. Krüger, Köln–Berlin 1970, s. 302–335).

17 M.A. Potocka, *Manieryzm po modernizmie...*

18 N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Duleba, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2004, s. 85.

19 „Najsławniejszy wyraz tego, co można by nazwać «naukową pychą», znajdujemy w opublikowanym w 1814 roku *Essai philosophiquesur les probabilites* Pierre-Simona Laplace’a. Pisał: Umysł, który w danym momencie znałby wszystkie siły ożywiające naturę oraz pozycje wszystkich ciał, z jakich się ona składa, gdyby był dość obszerny, aby przeanalizować wszystkie te dane – taki umysł mógłby ogarnąć jedną prostą formułą ruchu największych ciał we wszechświecie i najmniejszych atomów; nie byłoby dlań niczego niepewnego; przyszłość i przeszłość otwierałyby się jednako przed jego oczyma” (N. Postman, *Technopol...*, s. 176).

Z tej nowoczesnej pychy – *hybris* – wychowankowie – niczym cząstki elementarne – zostali wyzuci ze swej indywidualności, by zostać poddani obróbce behawioralnej technologii pedagogicznej<sup>20</sup>.

Schyłek nowoczesnego ideału nauki nadszedł wraz z pojawieniem się na początku XX w. teorii względności i mechaniki kwantowej, które pokazały, iż „układy uporządkowane, które dotąd stanowiły wyłącznie przedmiot zainteresowania, są małą częścią bardzo chaotycznego, nieliniowego świata, a nasze zainteresowanie nimi wiązało się wyłącznie z tym, że łatwiej je było analizować”<sup>21</sup>. Scjencyistyczne ambicje nauk społecznych zaszczepiły w powszechnej świadomości pedagogiki kategorię zjawisk liniowych jako paradygmatycznych. Stąd także i w polskiej pedagogice „teoria wychowania” projektująca w duchu behawioryzmu i socjologii Durkheimowskiej działanie pedagogiczne o charakterze instrumentalno-cybernetycznym.

Zjawiska społeczne mają jednakże zasadniczo charakter nieliniowy – większość dynamiki procesów społecznych da się wyjaśnić tylko na gruncie probabilistyki, zatem i próby ich ujęcia teoretycznego w postaci twierdzeń i modeli mogą mieć tylko charakter hipotetyczny: zamiast nadziei na wszechważność, tylko obowiązek pokornej falsyfikacyjności. Tę kruchość nauk społecznych dobrze uchwycił Neil Postman pisząc, że „teorie w naukach społecznych znikają najwyraźniej nie dlatego, że zostały obalone, lecz dlatego, że są nudne”<sup>22</sup>.

Postmodernistyczny obraz współczesnego świata ma taką właśnie naturę kolażu. Szumy, zlepy, ciągi, fragmenty i strzępy obrazów wylewają się nieprzerwanie z tysięcy kanałów telewizyjnych i portali internetowych, różne racjonalne nawet z osobna fragmenty łączą się w irracjonalne agregaty, konglomeraty i całości<sup>23</sup>. Semiotyczne lepiszcze tego kolażu nigdy nie krzepnie, wszystko jest stawaniem się, Bergsonowską zmiennością, „jedną i tą samą zmianą, wydłużającą się stale niczym w melodii. [...] Nie ma już stanów bezwładnych, ani rzeczy martwych, jest tylko ruchomość, z której konstytuuje się stabilność

20 Tę pogardę dla metafizyki i filozofii w ogóle – jako dyscypliny niespełniającej kryterium naukowości – odzwierciedla wypowiedź A.B. Dobrowolskiego: „Im niższy stopień rozwoju danej sfery badania, im bardziej jest ona skazana na traktowanie przednaukowe, tym więcej tkwi w powijakach, początkowo przesądów magiczno-mistycznych, później zaś pajęczyn filozoficznych. Od magiomistyki uwalnia się ona względnie wcześniej, nie tak prędko od filozofii [...]” (*Ogólna charakterystyka nauk pedagogicznych i płynące stąd konsekwencje i wskazania*, „Nowa Szkoła” 1946, nr 1–2, s. 18).

21 W. Kopaliński, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, PWN, Warszawa 2000, s. 122.

22 N. Postman, *Technopol...*, s. 181.

23 Por. M. Głazewski, *Strategie heurystyczne w ponowoczesnej edukacji pragmatycznej*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwowski, Wydawnictwo UE, Łódź 2003, s. 36–37.

życia<sup>24</sup>. Egzystencjalna rzeczywistość bezustannie samorzutnie tworzy się i rozpada. Władza w niej nieograniczona dowolność, niezdeterminowana mechanicznie ani celowo; wszystko osuwa się, ucieka spod stóp, zmieniają się symbole i emblematy, przemieszczają się i znikają punkty odniesienia, karleją i wysychają strumienie „wielkich narracji” ludzkości, błądzi jaźń samowiedna<sup>25</sup> zwodzona przez postmodernistyczny ironiczny dystans relatywizmu<sup>26</sup>. Labilność kolażu staje się coraz bardziej właściwą formą opisaną i prezentacji współczesnego świata, w całej jego pokrętej Derridiańskiej kategorii „różni”<sup>27</sup>.

Jak zatem bez możliwości dzielenia wspólnych postaw apriorycznych i wspólnej pamięci „wielkich opowieści” być razem, jak znaleźć wspólny język, gdy „to, z czego każdy uczestnik postmodernizmu wybiera, jest tak duże i tak zagmatwane, że trudno dojść do wspólnoty obserwacji czy doświadczeń? Dodatkowo przeszkadza temu przekonanie, że nie należy dążyć do doświadczeń czy obserwacji podobnych. Każdy buduje własny most między światem a sobą. Chwilowo nie widać żadnych tendencji do łączenia się tych niezależnych doświadczeń i pomostów. Uczestnicy postmodernizmu nie budują nic wspólnego”<sup>28</sup>.

W tym policentrycznym, rozedrganym, niestabilnym świecie ponowoczesnych „ludzi luźnych”<sup>29</sup>, coraz lepiej wykształconych i coraz bardziej zagubio-

- 24 Cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzycki, *Wprowadzenie do filozofii*, PWN, Warszawa 1990, s. 236.
- 25 Jaźń samowiedna, czyli modernistyczna „uniwersalna istota ludzka” (pojęcie wprowadzone przez Alasdaira McIntyre’a w pracy *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności* [After *Virtue*, 1981]), miała być „jaźnią nieskrępowaną”, zdolną do odcięcia się od korzeni i powiązań lokalnych, potrafiącą się wznieść „na wyższy poziom – i niejako z dystansu i krytycznie przyrzec się żądaniom i pretensjom wspólnot „niższego rzędu” (Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, PWN, Warszawa 1996, s. 54).
- 26 „Ironia polega na tym, że stwierdzając przypadkowość swej sytuacji i siebie samych nie możemy zrezygnować ze swej absolutności, a potwierdzając swą absolutność nie możemy ironicznie jej nie kwestionować, świadomi swej przypadkowości” (Z. Krasnodębski, *Upadek idei postępu*, PIW, Warszawa 1991, s. 293).
- 27 Postmoderniści posługują się terminem *bricolage* (fr. *bricoler* – wykonywać roboty bez znaczenia i przynoszące mały zysk, majsterkować, dłubać przy czymś) dla oddania sensu budowy uogólnień: „Derrida i dekonstrukcyoniści zdają sobie dobrze sprawę z tego, że każde takie określenie [np. idealizm, kartezyjizm, metafizyka obecności – przyp. M.G.], mimo immanentnych roszczeń znaczeniowych implikujących możliwości uniwersalizacji, „wzmocnienia” każdego z nich, ma swoje zastosowanie we właściwym mu kontekście pojęciowym i dyskursywnym – należałoby nimi raczej operować (*bricolage*) niż budować z nich teorie” (J. Hartman, *Heurystyka filozoficzna*, Wydawnictwo Leopoldinum, Wrocław 1997, s. 216).
- 28 M.A. Potocka, *Manierizm po modernizmie...*, s. 137.
- 29 Tak nazywano w Polsce XV–XVII w. włóczęgów, najczęściej zbiegów ze wsi pańszczyźnianej, przypisanych do ziemi (*glebae adscriptio*), którzy pragnęli znaleźć nowe miejsce osiedlenia, często w mieście (por. J. Topolski, *Polska w czasach nowożytnych 1501–1795*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994, s. 70–71).

nych, dystans i ironia zastępują optymistyczne przekonanie Francisa Bacona, że choć każdy pojedynczy człowiek jest ograniczony czasem i miejscem, lecz „zarazem stanowi organiczną część całej wspólnoty ludzkiej, prawomocne ogniwo w procesie «nieprzerwanego trwania pokoleń»”<sup>30</sup>. Tę holistyczną więź „okazuje swoim postępowaniem, że się uważa za obywatela całego świata, że jego serce nie jest jakąś wyspą, odgraniczną całkiem od reszty ziemi, ale kontynentem, który się styka ze wszystkimi innymi”<sup>31</sup>.

Modernizm był wielką obietnicą, że ludzkość kiedyś dojrzeje, dorośnie. Postmodernizm żywi się natomiast dziecięcą otwartością Sokratesowej ironii<sup>32</sup>, celną prostotą heurystycznych pytań, które właściwe są tylko dzieciom i artystom:

Dziecięce monstrum nie jest ojcem człowieczeństwa, jest odchodzeniem od reguł, wciąż zagrażającym możliwym odchyleniem w samym wnętrzu człowieka<sup>33</sup>.

Człowiek budujący samotnie most między światem a sobą jest samoukiem, lecz to „«samouctwo» nie znaczy jednak, że nie uczymy się niczego od innych. Jedynie tyle, że nie nauczymy się od nich niczego, jeśli nie dadzą nam nauczyć się oduczania się”<sup>34</sup>. Postmodernistyczna postawa wobec rzeczywistości „oczyszcza i zmienia jej kryteria. Zawiesza ją”<sup>35</sup>.

Myślenie „pozbawione dzieciństwa [ ... ], kiedy ci, którzy uchodzą za dzieci bądź młodzież, przestają być niepewnym siedliskiem człowieka, możliwością wylaniania się idei”<sup>36</sup> staje się rachityczne i blade: znika monstrum, lecz więdnie też nadzieja na filozoficzne „wspólnictwo” w zdziwieniu światem; umysł jest już tylko realny, skończony, a nie potencjalny, zawsze tylko możliwy: „Przed myśle-

30 A. Sikora, *Filozofowie XVII wieku*, KAW, Warszawa 1978, s. 27.

31 F. Bacon, *Szkice polityczno-etyczne*, przeł. S. Pyrowicz, De Agostini, Warszawa 2003.

32 Ironia ta polegała na tym, że Sokrates początkowo udawał naiwnego prostaczka, ubogiego duchem, by następnie poprzez zręcznie stawiane pytania dowieść niewiedzy przekonanego wcześniej o swej mądrości rozmówcy. Ironię zwracał przeciw sobie, by zneutralizować przewagę nad uczniami. K. Jaspers, *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, przeł. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000: „Wychowanie nie jest dla niego [Sokratesa – przyp. M. G.] przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie. Młodzieńcy pomagali mu, jeśli on chciał im pomóc. Odbywało się to metodą odkrywania problemów w rzeczach na pozór oczywistych, pobudzania wątpliwości, zmuszania do myślenia, uczenia poszukiwania, stawiania pytań i nieuchylania się przed odpowiedziami na gruncie podstawowej wiedzy, że to prawda łączy ludzi” (s. 7).

33 J.-F. Lyotard, *Postmodernizm dla dzieci ...*, s. 133.

34 Ibidem, s. 134.

35 Ibidem.

36 Ibidem, s. 139.

niem nakierowanym na dydaktykę staje nowe zadanie: poszukiwanie swej dziecięcości gdziekolwiek, nawet poza czasowymi ramami dzieciństwa<sup>37</sup>.

Edukacja współczesna zatracza linearny modus docierania do wiedzy, jej charakter staje się w najlepszym razie cyrkularny, paradygmataczny, jeśli nie fragmentaryczny. Jej istotę konstituuje już nie tyle naturalna struktura kolejnych stopni dojrzewania umysłowego i emocjonalnego człowieka w czasowym *continuum* rekapitulacji intelektualnego dorobku ludzkości, lecz raczej pulsujący pospiesznie rytm odchodzenia od i powracania do siebie, od tego co nieprzejrzyste do tego co znane, lecz wciąż na nowo odkrywane z dziecięcym zdziwieniem.

W *Razem osobno* Bauman przyznaje, że ze względu na własne ograniczenia i niedoskonałość warsztatu musiał „się ograniczyć do sporządzenia teczki złożonej z roboczych i fragmentarycznych szkiców, nie próbując nawet wykonać pełnego, a cóż dopiero ostatecznego portretu. Mogę liczyć najwyżej na portretową składankę, niejednorodny obraz zawierający równie wiele luk i miejsc pustych, co wypełnionych kolorem fragmentów. Lecz nawet tak pomyślana kompozycja będzie nie dokończonym zadaniem, które dopełnić mogą jedynie czytelnicy<sup>38</sup>.

Podobnie w tej publikacji: wątki narracyjne skonstruowane zostały z konieczności w sposób nieliniowy, splatając frazy, fragmenty, okruchy, strzępki z szerokim planem, bardziej całościowym uogólnieniem. Narracja ma przy tym z założenia charakter intertekstualny – dla recepcji dyskursu często potrzebna jest świadomość korelacji, nawiązań czy cytatów z innych tekstów pedagogicznych, przywoływanych bądź wprost – w charakterze glosy – bądź pośrednio – jako blask odbity *opus maior*. Wydaje się, że właśnie owa fragmentaryczność, dająca Czytelnikowi przywilej konstruowania własnego obrazu, ustalania własnych reguł interpretacyjnych, to forma najlepiej nadająca się do uchwycenia tego aspektu rzeczywistości edukacyjnej w ruchu, *in flagranti*, dynamicznej rzeczywistości, jaką przeżywamy i jaką sami ustanawiamy. Jej fragmenty są rodzajem cząstek, egzystencjalnych okruchów, zyskujących spójną, kohezyjną tożsamość przez określenie się wobec pozostałych części książki: byłyby rachityczne i niespełnione, jeśli nie pozostawałyby z nimi w określonych relacjach semantycznych.

Te tak wielorakie relacje i związki ujęte zostały w publikacji w karby formalne czterech zasadniczych części:

**Część I: Koedukacja, akomodacja, aproksymacja.** Akomodacja pierwotnie oznacza przystosowanie (się), nastawność soczewki oka, zjawisko przystosowania układu optycznego oka do wyraźnego widzenia (łac. *accomodatio* – przystosowanie, od *accomodare* – dopasowywać, przystosowywać, z *commodus* – dopasowany). W pedagogice akomodacja „odzwierciedla się w przystosowaniu jed-

37 Ibidem, s. 143.

38 Z. Bauman, *Razem osobno ...*, s. 6.

nostek (bądź grup) do zastanych warunków i wymagań społecznych. Istotą jej jest akceptowanie i zarazem «otwieranie» się na rzeczywistość, w której funkcjonują<sup>39</sup>. Człowiek przyjmuje za własne właściwości i więzi społeczne środowiska, „które stanowią źródło informacji o wartościach i celach życiowych”<sup>40</sup>. Aproxymacja natomiast polega „na przybliżaniu jednostkom ich możliwości, form zachowań i wynikających z treści przyjętych wartości i celów życiowych, które przyjmują postać powinności, jakie wynikają dla każdego człowieka z faktu, że przynależy on do określonej społeczności”<sup>41</sup>.

**Część II: Integracja, inkluzja.** Integracja to scalanie, proces tworzenia całości z części albo włączania elementu w całość; zespolenie i zharmonizowanie składników zbiorowości społecznej (łac. *integratio* – odnowienie, od *integrare* – odnawiać, odtwarzać, z *integer* – nietknięty, cały). W pedagogice i socjologii pojęcie oznaczające w ogólności proces włączania (się) do podstawowej części społeczeństwa rozmaitych, heterogenicznych, zwykle mniejszościowych grup społecznych, jak np. mniejszości narodowe, uchodźcy, imigranci, repatrianci itp. Konsekwencją tego jest pozyskanie możliwości, praw i usług jak dotąd dostępnych jedynie dla większości.

Integracja społeczna polega natomiast na przeobrażeniu się luźnych grup społecznych w dużą zbiorowość. Pierwotnie relacje społeczne pomiędzy członkami niewielkich grup, np. plemion, przekształciły się w stosunki i zależności, które stopniowo doprowadziły do stworzenia narodu.

W pedagogice specjalnej integracja rozumiana jest jako wielokierunkowe, zespolone działanie mające na celu rewalidację jednostek odbiegających od normy<sup>42</sup> lub też proces integrowania (włączania) osób niepełnosprawnych w powszednie formy życia jednostek i społeczeństwa, a także jako cel kształcenia ogólnego oraz specjalnego bądź wynik procesu rehabilitacji niepełnosprawnych<sup>43</sup>. W pedagogice specjalnej termin „integracja” może mieć szerszy i węższy zakres znaczeniowy. Integrację w węższym znaczeniu można ograniczać tylko do problematyki kształcenia osób niepełnosprawnych i traktować ją jako dążenie do zespolenia w procesie nauczania osób niepełnosprawnych wraz z osobami sprawnymi w naturalnym dla nich środowisku<sup>44</sup>.

39 A. Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, red. A. Tchorzewski, WSP, Bydgoszcz 1993, s. 29–30.

40 Ibidem, s. 30.

41 Ibidem.

42 B. Hoffman, *Indywidualne i społeczne aspekty rozwoju integracji w pedagogice specjalnej*, „Szkoła Specjalna” 1978, nr 3.

43 A. Hulek, *Integracyjny system nauczania i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa 1977.

44 O. Lipkowski, *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna” 1976, nr 1.



Wąskie znaczenie tego pojęcia może też dotyczyć integracji szkolnej, czyli włączania niepełnosprawnych uczniów do nauki w ogólnodostępnych szkołach i placówkach kształcenia masowego razem z uczniami pełnosprawnymi oraz umożliwiania im korzystania ze środków pomocniczych stosownie do indywidualnych możliwości<sup>45</sup>.

W szerszym znaczeniu wyraża umiejętność harmonijnego współżycia i współdziałania osób niepełnosprawnych we wszystkich formach i sytuacjach życia społecznego – w szkole, domu, pracy, czasie wolnym – czyli sprowadza się do integracji społecznej.

Inkluzja pochodzi od słowa włączanie (łac. *inclusus*, od *includere* – ogradzać, zawierać). Inkluzja społeczna (inaczej też integracja społeczna) to proces włączania jednostek, grup czy kategorii społecznych (np. osób niepełnosprawnych) w funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. Tak rozumiana inkluzja jest zjawiskiem przeciwnym wobec ekskluzji (wykluczenia społecznego, marginalizacji jednostek lub grup społecznych).

**Część III: Kohabitacja** (łac. *co-*, *con-*, z, wspólnie; *habitare* – mieszkać, przebywać<sup>46</sup>) – oznacza wspólne zamieszkanie, współmieszkanie, nieformalne „życie razem”. Zjawisko to definiuje się także jako „niezameżne pożycie z partnerem płci przeciwnej”. Tego typu związki tworzone są przez dwie heteroseksualne osoby, wspólnie zamieszkujące przez dłuższy czas, prowadzące gospodarstwo domowe.

W polityce kohabitacja oznacza „stan w układzie politycznym, w którym prezydent reprezentuje inną opcję ideologiczno-programową niż ta, którą w parlamencie popiera większość”<sup>47</sup>. W praktyce jest to współistnienie w obrębie władzy wykonawczej – rządu i prezydenta pochodzących z przeciwnych obozów politycznych. Ma to miejsce, gdy podczas kadencji prezydenta zostaje wyłoniony w wyborach parlament, w którego izbie niższej przewagę posiada partia (lub koalicja partii) opozycyjna wobec prezydenta. Przymusza to prezydenta do desygnowania premiera i rządu popieranego przez większość parlamentarną, współpracy z nimi oraz dzielenia się kompetencjami władzy wykonawczej<sup>48</sup>.

**Część IV: Kohezja.** Kohezja to spójność, własność ciał stawiania oporu przeciw rozdzieleniu ich na części; jest to zatem przyleganie, przyciąganie się cząstek wskutek działania sił międzycząsteczkowych (z łac. *cohaesus* od *cohae-*

45 M. Ruka, *Tendencje i perspektywy kształcenia niepełnosprawnych w Polsce*, „Rocznik WSPS”, t. 7 (1996).

46 K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Warszawa b.d.w., s. 231.

47 W. Kopaliński, *Słownik wydarzeń, pojęć i legend XX wieku*, PWN, Warszawa 2000, s. 195.

48 Ł. Jakubiak, *Kohabitacja w systemie politycznym V Republiki Francuskiej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.

*rere* – stykać się, *cohaesio* – stykanie się). Jest to nazwa zjawiska stawiania oporu przez ciała fizyczne, poddawane rozdzielaniu na części.

W naukach społecznych kohezja oznacza harmonię i dążenie do zrównoważonego rozwoju danej wspólnoty społeczno-ekonomicznej przez usuwanie dysproporcji rozwojowych. Aby osiągnąć ten stan, konieczne jest udzielanie wsparcia elementom wymagającym pomocy przez pozostałe części składowe wspólnoty<sup>49</sup>.

Bauman wieńczy swoje *Razem osobno* rozdziałem pt. *Bycie razem – rozwiązane; związane na nowo?* Tą aporią można by również zakończyć tę książkę: Czy koniecznie razem ku koedukacji, aproksymacji kulturowej, ku integracji, inkluzji, kohabitacji edukacyjnej i kohezji pedagogicznej? Czy może osobno w spójnej łączności z innymi, podmiotowo, tożsamo, autonomicznie, choć niesamotnie w tłumie?

A więc może razem, choć osobno: „W historii szkolnictwa zdarzało się wiele okresów kryzysowych, kiedy stawało się jasne, że sprawdzone i pozornie wiarygodne założenia i strategie nie przystają już do rzeczywistości i wymagają naprawy albo reformy. [...] Dzisiejsze wyzwania godzą w samą ideę edukacji ukształtowanej u progu długiej historii cywilizacji: kwestionują podstawy tej idei, konstytutywne cechy edukacji, które oparły się wszystkim wcześniejszym wyzwaniom i wyszły nienaruszone z wszystkich wcześniejszych kryzysów – założeń tych nikt nigdy nie podawał w wątpliwość, nie mówiąc już o tym, że zajdzie potrzeba ich generalnej rewizji i wymiany”<sup>50</sup>.

Michał Głazewski  
Kraków, grudzień 2015

49 *Leksykon polityki gospodarczej*, red. U. Kalina-Prasznic, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

50 Z. Bauman, *Razem osobno ...*, s. 105–106.

# CZĘŚĆ I

KOEDUKACJA, AKOMODACJA, APROKSYMACJA



KATARZYNA DORMUS  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Razem czy osobno? Koedukacja w perspektywie historycznej i współczesnej

W obecnych czasach koedukacja dominuje na wszystkich szczeblach nauczania – od przedszkola po uczelnie wyższe. Jest zjawiskiem powszechnym, choć przecież historia szkół koedukacyjnych, zwłaszcza średnich, jest stosunkowo krótka i stale towarzyszy jej dyskusja, ponownie przybierająca na sile w ostatnich latach<sup>1</sup>.

Koedukację zaczęto wprowadzać ze względów praktycznych – finansowych i organizacyjnych. Łatwiej i taniej było zorganizować wspólną klasę szkolną dla dziewczynek i chłopców aniżeli dwie oddzielne. Pierwszym krajem, w którym koedukacja przyjęła się szeroko, i to na wszystkich szczeblach nauczania, były Stany Zjednoczone<sup>2</sup>. Taki system edukacyjny zdawał się odpowiadać w sposób najbardziej adekwatny zasadom wolności i równości obywatelskiej, szczególnie bliskim Amerykanom oraz ich pragmatycznemu podejściu do rzeczywistości. Zalety koedukacji ujął w czterech punktach filozof i pedagog William Torrey Harris, dowodząc, iż system koedukacyjny niesie korzyści ekonomiczne, wychowawcze, moralne i społeczne, odzwierciedlając stosunki panujące w rodzinie, sprawiedliwie traktując obie płcie, wreszcie wpływając korzystnie na dyscyplinę i rozwój moralny młodzieży<sup>3</sup>.

- 1 Koedukacja była przedmiotem badań autorki niniejszego artykułu, która poświęciła jej dwie rozprawy: K. Dormus, *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” (2004), t. XLIII, s. 53–90 oraz K. Dormus, *Czy koedukacja jest szkodliwa? Początki dyskusji o szkole mieszanej w publicystyce polskiej przed pierwszą wojną światową*, [w:] *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, K. Buczek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 264–277.
- 2 Wszystkie amerykańskie szkoły powszechne były szkołami mieszanymi, zaś pierwsza koedukacyjna szkoła średnia została założona w 1833 r. w Oberlin w stanie Ohio.
- 3 T. Męczkowska, *O szkołach mieszanych*, „Nowe Słowo” 1902, nr 13, s. 308; eadem, *Szkoły mieszane (Koedukacja)*, Kraków 1906, s. 41–50; eadem, *Nauczanie wspólne*, „Encyklopedia Wychowawcza”, t. 7, Warszawa 1909, s. 544–547; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*, Warszawa 1905, s. 18–25.

W Europie końca XIX w. wprowadzanie koedukacji nie odbywało się bez oporów i nie stała się ona zjawiskiem masowym. Jako pierwsza wprowadziła ją Skandynawia. Pierwsza koedukacyjna szkoła średnia w Europie została założona w Sztokholmie w 1876 r. W pozostałych krajach europejskich koedukacja nie czyniła tak szybkich postępów. Kraje katolickie były jej znacznie bardziej niechętnie niż protestanckie. Z dużymi oporami, nawet na szczycie szkół elementarnych, wprowadzano ją we Włoszech, Francji, Belgii, Hiszpanii i Portugalii. W krajach niemieckich starano się zachować rozdział płci w starszych klasach szkół powszechnych, a mieszane szkoły średnie otwierały się bardzo powoli. Najbardziej przeciwne koedukacji były Prusy, co wynikało z antyemancypacyjnego nastawienia cesarza i sfer rządzących. W Austrii i Rosji do koedukacji podchodzono z dużą ostrożnością. Bardziej liberalna postawa cechowała Szwajcarię i Holandię. W Anglii zaś w latach 90. XIX w. zaczęto tworzyć koedukacyjne szkoły średnie, które zyskały międzynarodową renomę<sup>4</sup>.

Na ziemiach polskich, podobnie jak w całej Europie, koedukacja istniała w nauczaniu domowym, a w czasach nowożytnych zaczęto dopuszczać dziewczęta do szkół parafialnych. Po raz pierwszy koedukację w sposób oficjalny wprowadziła do nich Izba Edukacji Publicznej w czasach Księstwa Warszawskiego (1808). Zasadniczym motywem kierującym ustawodawcami była chęć upowszechnienia oświaty wśród jak najszerszych warstw społeczeństwa. W okresie zaborów sytuacja na ziemiach polskich nie uległa zasadniczym przemianom. Można przyjąć, że szkoły elementarne na wsi były szkołami koedukacyjnymi, w miastach zdarzały się szkoły dysedukacyjne, zaś mieszanych szkół na poziomie ponadelementarnym (poza bardzo nielicznymi wyjątkami) nie było. Pierwsze mieszane szkoły średnie zaczęły powstawać dopiero w pierwszych latach XX w.<sup>5</sup>

W całej Europie odmiennie podchodzono do kwestii koedukacji w odniesieniu do poszczególnych stopni szkolnictwa. Koedukacja na szczycie elementarnym była przyjętą praktyką. Przemawiały za nią wspomniane względy praktyczne, zaś wspólne przebywanie dzieci, które nie weszły jeszcze w wiek dojrzewania, nie budziło obaw natury moralno-obyczajowej. Podobnie poza dyskusją znajdowały się wspólne studia wyższe kobiet i mężczyzn, w momencie gdy dopuszczono już do nich kobiety. Zdawano sobie bowiem doskonale sprawę, że tworzenie podwójnej struktury uniwersyteckiej – żeńskiej i męskiej – jest niewykonalne. Gorące spory wywoływało natomiast wprowadzenie koedukacji

4 T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, s. 6 i nast.; eadem, *Nauczanie wspólne...*, s. 546–552; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, s. 26 i nast.

5 T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, s. 31–32, 39–41; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym obu płci kształceniu w Polsce*, „Reforma Szkolna” 1904, t. I, z. 1–2, s. 283–298.

na poziomie szkoły średniej. Za miarę postępu koedukacji w danym kraju można uznać stopień jej realizacji właśnie na szczeblu szkół średnich<sup>6</sup>.

Na ziemiach polskich, podobnie jak w całej Europie, kontrowersje wokół wprowadzenia koedukacji do szkół średnich wynikały z tego, że uczyła się w nich młodzież w wieku dojrzewania, wymagająca w powszechnej opinii szczególnie czujnej opieki ze strony wychowawców. W dyskusji, która przybierała na sile od lat 70. XIX w., powoływano się na argumenty natury światopoglądowej, obyczajowej, społecznej, psychologicznej oraz medycznej.

Istotnym czynnikiem, który wpływał na ton ówczesnej dyskusji, była zmieniająca się społeczna sytuacja kobiet. Na wysuwane przez pozytywistów postulaty udostępnienia oświaty jak najszerszym warstwom społecznym nakładało się ich życzliwe zainteresowanie kwestią kobiecą. Problem umożliwienia kobietom zdobywania wykształcenia i kwalifikacji zawodowych stał się palący wobec dramatycznego położenia rzeszy kobiet zmuszonych na skutek represji popowstaniowych do samodzielnego zapewnienia bytu sobie i swoim rodzinom. Problem zdobycia średniego wykształcenia stał się jeszcze bardziej aktualny, gdy w roku 1894 kobiety zostały dopuszczone do wyższych uczelni galicyjskich. Na przełomie wieków istniały bowiem tylko bardzo nieliczne gimnazja żeńskie (pierwsze założono w Krakowie w roku 1896), w którym dziewczęta mogły zdawać maturę równą maturze męskiej, a więc uprawniającą do podejmowania studiów wyższych<sup>7</sup>.

W latach 70. XIX w. zaczęły intensywniej rozwijać się organizacje kobiece, powoli rodziła się ideologia ruchu kobiecego. Jednym z istotnych jego postulatów stała się koedukacja, w której widziano sposób na zniwelowanie krzywdzących różnic istniejących w systemie kształcenia dziewcząt i chłopców. Kwestia zapewnienia kobietom jak najszerszego dostępu do oświaty rozpatrywana była jako konieczny warunek umożliwiający kobietom zdobycie pracy zarobkowej, ale też jako sposób na realizowanie naturalnego prawa do rozwoju każdego człowieka. Do orędowniczek wprowadzenia systemu koedukacyjnego należały m.in. Teodora Męczkowska i Róża Centnerszwerowa.

Również środowiska związane z rozwijającym się na przełomie XIX i XX w. wśród starszej młodzieży gimnazjalnej i studenckiej ruchem etycznym opowiadały się za wprowadzeniem koedukacji. Za jedną z przyczyn niskiego poziomu moralnego ówczesnego społeczeństwa uznawano niewłaściwy model wychowania bazujący na sztucznym rozdziale płci. Radykalizowanie się nastrojów społecznych w czasie rewolucji 1905 r. oraz wzmożone zainteresowanie sprawami szkolnymi w tym okresie rzutowały na kształt dyskusji na temat koedukacji. Idea

6 T. Męczkowska, *Nauczanie...*, s. 544.

7 J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XX*, Kraków 1939, s. 138–145.

ta bliska była przedstawicielom lewicujących orientacji politycznych, np. galicyjskiej PPSD<sup>8</sup>.

Inspirującą rolę odegrały też informacje docierające z zagranicy – najpierw ze Stanów Zjednoczonych, a potem z Europy Zachodniej, gdzie pod wpływem pedagogiki „nowego wychowania” zaczęto tworzyć tzw. szkoły nowego typu, z których część była szkołami mieszanymi. Pierwszą tego typu placówką była szkoła Bedales w Petersfield w Anglii założona w 1893 r. przez Johna Hadena Badleya<sup>9</sup>.

Również na ziemiach polskich podjęto w tym czasie pierwsze skromne próby zakładania koedukacyjnych szkół średnich. Były to szkoły prywatne. W zaborze rosyjskim w latach 1907–1909 działała w Warszawie 7-klasowa szkoła Jadwigi Cichińskiej<sup>10</sup>. Zachowały się też informacje o istnieniu szkoły realnej w Pabianicach, koedukacyjnej od roku 1905/1906, gimnazjum im. S. Staszica w Zgierzu, będącego szkołą mieszaną od roku 1908 czy gimnazjum w Suchedniowie, działającego od roku 1913.

W Galicji na mocy ustawy Ministerstwa Oświaty z roku 1910 dziewczęta dopuszczono do nauki w gimnazjach męskich, ale obowiązywał limit przyjęć. Nie mogły stanowić grupy większej niż 5%, a następnie 10% wszystkich uczniów, i mogły uczęszczać na zajęcia jedynie w charakterze hospitantek. Liczba dziewcząt uczących się w gimnazjach męskich była zatem niewielka, ale chętnych było wiele. Z tego też powodu niektóre szkoły średnie decydowały się na urządzenie specjalnych popołudniowych kursów gimnazjalnych przeznaczonych wyłącznie dla dziewcząt lub tworzone osobne klasy realne żeńskie<sup>11</sup>.

Zaczęto tworzyć prywatne szkoły koedukacyjne. Z reguły były to placówki eksperymentalne, działające w duchu pedagogiki „nowego wychowania”. Jedną z pierwszych była działająca w Krakowie w latach 1906–1918 szkoła Marii Ramułtowej<sup>12</sup>, następnie 8-klasowa Szkoła Realna im. Z. Krasińskiego we Lwo-

8 K. Dormus, *Koedukacja...*, s. 64–66.

9 Por. S. Dobrowolski, *Szkolne ogniska wychowawcze*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, oprac. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Wrocław 1963.

10 J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, Warszawa 1987, s. 106, 260.

11 T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1920, s. 22, 82.

12 M. Ramułtowa, *Próby polskiej szkoły nowego typu*, Kraków 1912; K. Ostachiewiczowa, *Nowe dążenia w wychowaniu. Wiek XIX i XX*, Wilno 1914, s. 122–128; R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, s. 87–88; eadem, *O wspólnym... w Polsce*, s. 302; W. Dzierzbicka, *Szkoła pracy*, [w:] *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1963, s. 143–146, 155; S. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900–1939*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, red. S. Dobrowolski, T. Nowacki, Warszawa 1966, s. 20–22.



wie, założona w roku 1910 przez Julię Benoni-Dobrowolską, a także szkoła koedukacyjna Zofii i Ksawerego Praussów w Zakopanem, działająca od roku 1911/1912, czy Szkoła Koedukacyjna Eksperymentalna Antoniny Brzozowskiej-Winiarzowej, istniejąca w Krakowie w roku 1918<sup>13</sup>.

W okresie I wojny światowej trudne warunki życia wojennego powodowały, iż w wielu wypadkach niemożliwe stawało się tworzenie osobnej struktury szkół męskich i żeńskich, przy równoczesnym wzroście ambicji edukacyjnych dziewcząt. Nie czekając na oficjalne postanowienia, w mniejszych miejscowościach inteligencja miejscowa, chcąc zapewnić warunki do nauki swym dzieciom – zarówno synom, jak i córkom – z własnej inicjatywy i własnymi środkami organizowała koedukacyjne gimnazja. W roku 1920 takich szkół mieszanych było pięćdziesiąt<sup>14</sup>.

Praktyce towarzyszyła dyskusja. Toczyła się na marginesie rozważań dotyczących edukacji i wychowania, zawiera jednak interesujące wątki o charakterze pedagogicznym, obyczajowym i światopoglądowym. Kontynuowana jest ona po dzień dzisiejszy. O ile jednak na przełomie XIX i XX w. wypowiedzieli się głównie zwolennicy koedukacji, o tyle obecnie głos zabierają raczej jej przeciwnicy. Nie powinno to dziwić, ponieważ wypowiedzi te to rodzaj komentarza do aktualnej sytuacji, a ich autorami często kieruje chęć „poprawiania” mankamentów współczesnego im systemu edukacyjnego.

Na temat wspólnego nauczania dziewcząt i chłopców wypowiedzieli się pedagodzy, lekarze i uczeni. Tak np. na początku XIX w. Jędrzej Śniadecki w swym dziele *O wychowaniu fizycznym dzieci* (1805) dopuszczał wspólną naukę dziewcząt i chłopców, ale tylko w najwcześniejszym okresie (do 8. roku życia). Po tym czasie radził, by stopniowo wprowadzać rozdział płci ze względu na odmiennosc przyszłych zadań życiowych dziewcząt i chłopców. Nie dopuszczał nawet myśli o wspólnym wychowaniu w okresie dojrzewania<sup>15</sup>.

Od lat 70. XIX w. dyskusja na temat szkół koedukacyjnych toczyła się głównie na łamach prasy pedagogicznej i kobiecej. W okresie pozytywizmu u publicystów takich jak Edward Prądyński, Alfred Szczepański czy Aleksander Świętochowski daje się odczuć silna fascynacja wzorami amerykańskimi<sup>16</sup>. Na początku wieku XX głos zabierali przede wszystkim zwolennicy nauczania

13 K. Ostachiewiczowa, *Nowe dążenia...*, s. 127–128; W. Dzierzbicka, *Szkoła pracy...*, s. 145–146, 155; S. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli...*, s. 21–22.

14 T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1920, s. 41–45, 49–50.

15 J. Śniadecki, *O wychowaniu fizycznym dzieci*, oprac. W. Okoń, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956, s. 84–86.

16 E. Prądyński, *O prawach kobiet*, Warszawa 1873, s. 36–39; A. Szczepański, *Szkoła i wychowanie w Polsce. Przegląd historyczny od najdawniejszych do najnowszych czasów*, Poznań 1873, s. 140–141; A. Świętochowski, *Nowe drogi* [cykl artykułów], „Przegląd Pedagogiczny” 1874,

mieszanego. Wystąpienia te miały charakter walki z obiegowymi opiniami na temat odmienności natury obu płci, stając się elementem wielowiekowej dyskusji na ten temat. Dyskusja ta wpisywała się też w spór dotyczący oświaty kobiet. Kwestia koedukacji rozważana była w aspekcie fizjologiczno-psychologicznym i moralno-obyczajowym, zaś aspekty ekonomiczny i organizacyjny nie były poruszane. Można zatem zaryzykować twierdzenie, iż miała ona bardziej charakter sporu o podwaliny systemu społecznego niż dysputy pedagogicznej.

Zwolennicy koedukacji podkreślali, że wykształcona kobieta będzie lepiej służyć rodzinie i społeczeństwu. Przeciwnicy koedukacji posługiwali się argumentami dobrze znanymi z rozważań na temat edukacji kobiet, np. takim, że dążenie do kształcenia się odciąga kobiety od ich naturalnych i podstawowych obowiązków<sup>17</sup>, a ponadto, że odmiennosc zadań życiowych przypisanych każdej z płci jest silnym argumentem za tym, by tworzyć szkoły oddzielne. Tezę taką rozwinął w swym referacie wygłoszonym w czasie obrad Kongresu Pedagogicznego we Lwowie w roku 1909 Zygmunt Balicki. W efekcie wywiązała się burzliwa dyskusja na temat koedukacji, lecz wspólnego stanowiska kongresu w tej kwestii nie udało się ustalić<sup>18</sup>.

Rozważając kwestie nauczania mieszanego w aspekcie fizjologiczno-psychologicznym, poruszano przede wszystkim sprawę różnic w tempie rozwoju fizjologicznego i umysłowego dziewcząt i chłopców w okresie dojrzewania. Przeciwnicy koedukacji uważali, że dostosowanie tempa nauki do tempa rozwoju jednej z płci przynosi negatywne skutki dla tej drugiej. Jeśliby zatem tempo nauki dostosować do tempa dojrzewania chłopców, ucierpiałyby dziewczęta, u których dojrzewanie zachodzi wcześniej. Byłyby przeciążone nauką, a to odbijałoby się niekorzystnie na ich kondycji psychicznej i fizycznej. Jeśliby zaś tempo nadawać miały dziewczęta, to odbiłoby się to niekorzystnie na kształceniu chłopców, gdyż poziom nauki szkolnej musiałby się radykalnie obniżyć<sup>19</sup>. Zwolennicy koedukacji podkreślali natomiast, że problem przeciążenia uczniów nauką jest problemem natury ogólnej, a wynika z przyjęcia wadliwych programów szkolnych. Uważali również, że proces nauki szkolnej jako proces długotrwały sprawia, że wahania

[w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, oprac. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1997, s. 540–541.

- 17 R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, s. 9; T. Męczkowska, *O szkołach...*, s. 19; J. Niemiec, *Szkoły średnie nowego typu*, Nowy Targ 1912, s. 4–5; W. Górski, *Myśli o przystosowaniu szkolnictwa polskiego do życia. (Referat odczytany na pierwszym Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w m. st. Warszawie w dniu 5 stycznia 1917)*, Warszawa 1917, s. 37.
- 18 Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, [w:] *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego w dniach 1 i 2 listopada 1909 we Lwowie*, oprac. J. Kornecki, Lwów 1909, s. 49–64.
- 19 T. Męczkowska, *Szkoły mieszane...*, 1906, s. 51–52; 1920, s. 55–56.

w sprawności umysłowej wyrównują się doskonale w ciągu całego okresu nauki szkolnej. Podkreślali, że dziewczynki takimi cechami jak pilność, wytrwałość i ambicja niwelują chwilowe różnice w sprawności intelektualnej. Taki pogląd reprezentowali doświadczeni nauczyciele, m.in. współzałożyciel pierwszego na ziemiach polskich gimnazjum żeńskiego Bronisław Trzaskowski<sup>20</sup>.

Druga kwestia dotyczyła wpływu systemu mieszanego na kształtowanie się charakterów dziewcząt i chłopców. Zwolennicy i przeciwnicy koedukacji byli zgodni, że istnieją pewne cechy osobowości w sposób niezmienny przyporządkowane każdej z płci. Pytanie brzmiało zatem, czy na skutek koedukacji cechy przypisane naturze kobiecej i męskiej ulegają wzmocnieniu czy osłabieniu. Przeciwnicy podkreślali, że wspólne przebywanie dziewczynek i chłopców w okresie dojrzewania sprawia, że pod względem zachowań upodabniają się do siebie, zatracając swą naturalną „męskość” i „kobiecość”<sup>21</sup>. Zwolennicy odwrotnie – podkreślali, że sprzyja ona rozwojowi cech pozytywnych u każdej z płci. Aniela Szcówna na podstawie własnych obserwacji stwierdzała, iż w klasach mieszanych dziewczęta stają się spokojniejsze i mniej rozgadane oraz łatwiej poddają się dyscyplinie szkolnej, chłopcy natomiast stają się grzeczniejsi i łagodniejsi, zyskując na obyczajności i pilności w nauce<sup>22</sup>. Podkreślano też, że ucząc się razem, dziewczęta i chłopcy lepiej poznają swe zachowania, co procentuje w przyszłości lepszymi wzajemnymi relacjami<sup>23</sup>.

Najwięcej emocji wzbudzał aspekt obyczajowy, pytano bowiem, czy koedukacja może zagrozić podstawom przyjętej moralności. W tej kwestii przeciwnicy koedukacji prezentowali dwie odmienne postawy. Jedni uważali, że wspólne przebywanie młodzieży obu płci prowadzi do przedwczesnego jej dojrzewania, a w rezultacie do wybujałego erotyzmu<sup>24</sup>. Druga grupa przeciwników koedukacji przekonana była natomiast, że wywołuje zubożenie i utratę wzajemnej atrakcyjności<sup>25</sup>. Zwolennicy zaś twierdzili, że codzienna wspólna nauka i zabawa w szkole, mające odpowiednik w życiu rodzinnym i pozaszkolnym, mogą spr-

20 B. Trzaskowski, *Różnice w duchowym usposobieniu młodzieży szkolnej męskiej a żeńskiej*, „Muzeum” 1904, s. 1066–1070.

21 J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie a koedukacja*, „Szkoła Przyszłości” 1906, nr 6–8, s. 8.

22 A. Szcówna, *Sprawa koedukacji w świetle psychologii dziecięcej*, „Nowe Słowo” 1903, nr 9, s. 195–197.

23 T. Męczkowska, *O szkołach...*, s. 22; eadem, *Szkoły mieszane...* 1906, s. 59–60; 1920, s. 8; S. Mus, *W sprawie koedukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, s. 13–14.

24 W. Górski, s. 38–39.

25 J. Benoni-Dobrowolska, *Dr Cecil Reddie...*, s. 6.

wić, że wzajemne stosunki między dziewczynkami a chłopcami unormują się, stając się bardziej koleżeńskie, pozbawione kokieterii, fałszu i nadmiernej erotyki<sup>26</sup>.

Problem koedukacji dyskutowano na poziomie nie tylko jej wpływu na uczniów, ale i nauczycieli. Według zwolenników koedukacji tylko mieszane grono pedagogiczne, najlepiej w stosunku 1:1, mogło zapewnić właściwą atmosferę wychowawczą i uczyć młodzież właściwych zachowań. Postulat tworzenia koedukacyjnego grona pedagogicznego rozważano w dwóch aspektach. Z jednej strony apelowano o zatrudnianie kobiet w szkołach wszystkich szczebli, zarówno męskich, jak i żeńskich, ze względu na możliwość zniesienia w ten sposób dyskryminacji kobiet w zawodzie nauczycielskim<sup>27</sup>. Drugim problemem był wpływ wychowawczy koedukacyjnego grona nauczycielskiego na uczniów. Wątpliwości budziła bowiem wciąż obecność nauczycielek, zwłaszcza młodych, w szkołach męskich<sup>28</sup>. Zwracano też uwagę na szczególną pozycję mężczyzn uczących na pensjach żeńskich, których w imię opacznie rozumianych zasad moralnych zwalniano z funkcji wychowawczych, cedując je na damy klasowe, a mężczyznom zostawiając jedynie dydaktykę<sup>29</sup>. Wątpliwości budził sam sposób funkcjonowania mężczyzn w klasach żeńskich, w których byli oni darzeni bezkrytycznym zachwytem, tak przez uczennice, jak i nauczycielki<sup>30</sup>.

Pod koniec I wojny światowej nieco zmienił się ton wypowiedzi. Głos zabierali teraz niemal sami nauczyciele. Perspektywa odzyskania niepodległości i odbudowy szkolnictwa polskiego sprawiły, że wypowiedzi dotyczące koedukacji stały się bardziej stonowane. Dotychczasowa zapalczliwość ustąpiła miejsca rozważności. Zaczęły dominować zalecenia, by wprowadzenie koedukacji poprzedzić wcześniejszymi rzetelnymi badaniami. W takim duchu wypowiadała się np. Komisja Pedagogiczna przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w roku 1915<sup>31</sup>, taki ton daje się też odczuć w referacie Wojciecha Górskiego na pierwszym Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie w styczniu 1917<sup>32</sup>.

Tocząca się na przełomie XIX i XX w. dyskusja jest niezwykle interesująca, ponieważ wiele mówi o obyczajowości tych czasów, ówczesnej mentalności,

26 J. Ciembroniewicz, *Rozdział płciowy a wychowanie*, „Nowe Słowo” 1904, nr 3, s. 59–62; I. Moszczeńska, *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903, s. 72.

27 I. Moszczeńska, *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905, s. 22–23.

28 R. Centnerszwerowa, *O wspólnym... w szkole średniej*, s. 94.

29 J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, PWN, Warszawa 1987, s. 239–240.

30 K. Chmielewski, *Stanowisko nauczyciela w szkole żeńskiej*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1915, nr 1–3, s. 533–538.

31 *Prace Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1915, nr 6–8, s. 754.

32 W. Górski, *Mysli o przystosowaniu...*, s. 27, 36–40.

odzwierciedla stopień recepcji nowych prądów pedagogicznych. Nie wydaje się natomiast, by w decydujący sposób wpływała na ówczesną rzeczywistość szkolną. Przyczyniła się zapewne do przełamywania stereotypów i być może ułatwiła funkcjonowanie tym nielicznym szkołom, które zdecydowały się wprowadzić system mieszany czy to ze względów ideowych, czy praktycznych.

W okresie międzywojennym do koedukacji na stopniu średnim podchodzono z dystansem, choć szkół koedukacyjnych było coraz więcej. Jej wprowadzenie traktowano jako stan przejściowy wymuszony trudną sytuacją finansową młodego państwa i wzrastającymi ambicjami edukacyjnymi dziewcząt. Przyjęte zatem rozwiązania nie zawsze były zgodne z opinią publiczną, poglądami władz czy nawet samych zainteresowanych. Istotny był też sprzeciw Kościoła katolickiego, co znalazło wyraz w ogłoszonej w 1929 r. encyklice papieża Piusa XI *Divini illius magistri*, w której koedukacja została potępiona jako niezgodna z zasadami wychowania chrześcijańskiego. „Podobnie błędnym i dla chrześcijańskiego wychowania szkodliwym – stwierdzał papież – jest tzw. system «koedukacji», oparty także przez wielu na zaprzeczającym grzech pierworodny naturalizmie, poza tym przez wszystkich zwolenników tego systemu na oplakania godnym pomieszaniu pojęć, które uczciwe współzycie ludzkie utożsamia z pomieszaniem i wszystko niwelującą równością. Stwórca zamierzył i postanowił pełne współzycie płci obydwu tylko w związku małżeńskim; a mniej bliskie, w różnym stopniu, w rodzinie i społeczeństwie. Poza tym, w samej naturze, [...] nie ma żadnego argumentu, jakoby tu mogło lub powinno być pomieszanie, a tym mniej zrównanie w kształceniu płci obojga. [...] Te zasady powinny być stosowane [...] do wszystkich szkół, zwłaszcza w najbardziej delikatnym i decydującym o wyrobieniu człowieka okresie, jakim jest okres młodzieńczości, i w ćwiczeniach gimnastycznych i sportowych [...]”<sup>33</sup>.

Na szczeblu szkół powszechnych koedukacja dominowała, wzrastała też ilość koedukacyjnych szkół średnich. W latach 1929–1938 liczba państwowych koedukacyjnych szkół średnich wzrosła dwukrotnie i dorównała prawie liczbie szkół męskich. W roku szkolnym 1937/38 istniało bowiem 135 męskich, 123 koedukacyjne i 49 żeńskich państwowych szkół średnich<sup>34</sup>.

Istotne zmiany nastąpiły po II wojnie światowej, kiedy to koedukacja stała się powszechną praktyką szkolną, nie ustała natomiast dyskusja na temat zalet i wad systemu mieszanego w szkołach, a w ostatnich latach przybrała wręcz na sile. Idea szkół różnicowanych ze względu na płeć (*single-sex education*) zaczyna zyskiwać obecnie pewną popularność. W ostatnich latach można zaobserwować

33 [http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius\\_XI/divini\\_illius\\_magistri/IV.php](http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_XI/divini_illius_magistri/IV.php) (dostęp: 20.10.2015).

34 A. Samsel, *Koedukacja w szkołach średnich w Polsce i na świecie w latach 1918–1939 – świadomy wybór czy zło konieczne*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 79, 85–86.

zwiększające się zainteresowanie tym modelem kształcenia przekładające się na wzrost liczby placówek edukacyjnych tego typu (w Polsce – ok. 75), intensyfikację badań naukowych<sup>35</sup> oraz inicjowanie debaty publicznej na ten temat, czego wyrazem był Pierwszy Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej w Barcelonie w 2007 r., w którym wzięło udział ponad 500 przedstawicieli 21 krajów. W 2011 r. podobny, trzeci już kongres miał miejsce w Warszawie<sup>36</sup>. Wystarczy sięgnąć też do internetu czy popularnych dzienników i tygodników, by znaleźć sporą liczbę wypowiedzi na ten temat. Pobieżna tylko analiza tych wypowiedzi pozwala jednak na wyciągnięcie kilku interesujących wniosków.

To, co różni dyskusję prowadzoną na przełomie wieków XIX i XX od toczącej się obecnie to fakt, iż w jej początkowej fazie zabierali głos głównie zwolennicy koedukacji, teraz zaś jej przeciwnicy. Wśród wypowiadających się przeważały przed stu laty osoby związane ze środowiskiem postępowej inteligencji, wspierające ruch kobiecy i o sympatiach lewicowych, zaś obecnie dużo głosów pada ze środowiska konserwatywnego i katolickiego, a więc tradycyjnie niechętnego koedukacji. O ile bowiem dla orędowników nauczania mieszanego, nadających ton dyskusji na przełomie XIX i XX w., koedukacja to idea postępową, demokratyczną, mającą na celu wyrównywanie szans życiowych kobiet i mężczyzn, o tyle obecnie wyrażany jest pogląd, iż jest to idea anachroniczna, utrwalająca typowe stereotypy odnoszące się do płci i sprzyjająca dyskryminacji. Prowadzi do tego ujednolicenie metodyki nauczania oraz narzucenie całej grupie wzorca zachowań jednej płci. Część uczestników dyskusji dowodzi, iż obecny koedukacyjny system szkolny preferuje dziewczęta, ponieważ są grzeczniejsze, a ideał dobrego ucznia wzorowany jest na modelu dziewczynki, której zachowanie uznawane jest za obowiązującą normę. Inni natomiast twierdzą, że w szkołach, podobnie jak w pracy, premiowani są chłopcy, zaś dziewczynki, podobnie jak później kobiety, natykają się na zjawisko tzw. szklanego sufitu. Osoby niechętne koedukacji uważają też, że szkoły koedukacyjne sprzyjają zachowaniom agresywnym wśród uczniów, ponieważ przeniesienie punktu ciężkości z nauki na współzawodnictwo o względy osób płci przeciwnej, przy niedojrzałości emocjonalnej młodzieży i istniejących różnicach psychologicznych, generuje konflikty. Dowodzą, że w szkołach mieszanych spotyka się więcej przypadków zaburzeń psychicznych, zaś uczniowie osiągają gorsze wyniki w nauce. Dominację szkół mieszanych tłumaczą nie tylko względami finansowymi i organizacyjnymi, ale

35 B. Ecler-Nocoń, *Dziewczęta i chłopcy, razem czy osobno? Dwie perspektywy postrzegania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 1, s. 161–175.

36 [www.gazeta.edu.pl/O\\_edukacji\\_zroznicowanej\\_w\\_Polsce\\_doswiadczenia\\_zachodnich\\_szkol\\_zenskich\\_i\\_meskich\\_-95\\_330-0.html](http://www.gazeta.edu.pl/O_edukacji_zroznicowanej_w_Polsce_doswiadczenia_zachodnich_szkol_zenskich_i_meskich_-95_330-0.html) (dostęp: 2.11.2015); *III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*, red. M. Skibińska, Fundacja EASSE Polska, Warszawa 2011.

tym, iż obecnie w Polsce nie dostrzega się problemu różnicy płci, uznając go za temat „niepoprawny politycznie”. Zwracają też uwagę, że przywrócenie zróżnicowanego ze względu na płeć modelu kształcenia jest spełnieniem postulatów wolności edukacyjnej, ponieważ rodzice muszą mieć wolność wyboru szkoły dla swych dzieci, a poszerzanie ofert edukacyjnych czyni kraj bardziej wolnym dla jego obywateli.

Odpowiadają im zwolennicy systemu mieszanego, stwierdzający m.in., że szkoły koedukacyjne ułatwiają młodzieży socjalizację, zaś przemoc jest charakterystyczna dla szkół jednopłciowych, zwłaszcza męskich. Ponadto dowodzą, że uczniowie szkół koedukacyjnych osiągają gorsze wyniki w nauce, ponieważ z reguły na zachodzie Europy, gdzie podobne badania są prowadzone, są to szkoły publiczne, zaś szkoły rozdzielne są szkołami ekskluzywnymi, w których uczy się zamożna młodzież.

Wypowiadają się też zwolennicy kompromisu, uważający, że monopol szkół monopłciowych to skrajność i że uczniowie powinni mieć szansę. Niektórzy z dyskutantów proponują rozwiązania kompromisowe, jak np. tworzenie równoległych klas męskich i żeńskich w ramach tej samej szkoły lub nauczanie przedmiotów szczególnie silnie obciążonych stereotypami, takich jak np. informatyka, matematyka czy chemia w grupach jednopłciowych. Zjawisko to określa się niekiedy jako „koedukację miękką”.

Ponadto, co warto podkreślić, o ile początkowo najwięcej kontrowersji wzbudzało wprowadzenie nauczania mieszanego do szkół średnich, obecnie rozważa się problem wprowadzania dysedukacji już od szczebla podstawowego<sup>37</sup>.

Dyskusja na temat wad i zalet szkół mieszanych stanowi margines rozważań i sporów na tematy szkolne. Wypowiedzi zwolenników i przeciwników koedukacji należy raczej traktować jako formę krytycznej refleksji wobec istniejącej rzeczywistości szkolnej i wyraz dążeń do jej reformowania. Szkoły zróżnicowane ze względu na płeć stanowią wciąż niewielką grupę polskich szkół i często są to szkoły o charakterze katolickim.

37 Por. np. <http://www.wprost.pl/ar/44158/Skolny-apartheid/> (dostęp: 30.11.2015); [www.wysokie-obcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,3294474.html](http://www.wysokie-obcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,3294474.html) (dostęp: 21.10.2015); O. Rutkowska, *Nieedukacyjna koedukacja*, „Magazyn Familia” 2008, nr 1; *Edukacyjna wolność zróżnicowana. Rozmowa z Jospem Marią Barnilsem*, „Gość Niedzielny” 2008, nr 42; K. Święcicka, *Upadek Tomka Sawyera*, „Kobieta” [dodatek do „Newsweeka”] 2009, nr 18; [www.misjarodzinnna.pl/New/Edukacja\\_zroznicowana.pdf](http://www.misjarodzinnna.pl/New/Edukacja_zroznicowana.pdf) (dostęp: 20.10.2015); <http://www.konserwatyzm.pl/arttykul/990/o-roznicach-w-kształceniu-dziewczat-i-chlopcow> (dostęp: 20.10.2015); [www.gazeta.edu.pl/O\\_educacji\\_zroznicowanej\\_w\\_Polsce\\_doswiadczenia\\_zachodnich\\_szkol\\_zen-skich\\_i\\_meskich\\_-95\\_330-0.html](http://www.gazeta.edu.pl/O_educacji_zroznicowanej_w_Polsce_doswiadczenia_zachodnich_szkol_zen-skich_i_meskich_-95_330-0.html) (dostęp: 2.11.2015).

## Bibliografia

- Balicki Z., *Zasady wychowania narodowego*, [w:] *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu pedagogicznego odbytego w dniach 1 i 2 listopada 1909 we Lwowie*, oprac. J. Kornecki, Lwów 1909, s. 49–64.
- Benoni-Dobrowolska J., *Dr Cecil Reddie a koedukacja*, „Szkola Przyszłości” 1906, nr 6–8.
- Centnerszwerowa R., *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*, Warszawa 1905.
- Centnerszwerowa R., *O wspólnym obu płci kształceniu w Polsce*, „Reforma Szkolna” 1904, t. I, z. 1–2, s. 283–298.
- Chmielewski K., *Stanowisko nauczyciela w szkole żeńskiej*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1915, nr 1–3, s. 533–538.
- Ciembroniewicz J., *Rozdział płciowy a wychowanie*, „Nowe Słowo” 1904, nr 3, s. 59–62.
- Dobrowolski S., *Szkolne ogniska wychowawcze*, [w:] *Ekspertyzacje pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, oprac. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.
- Dobrowolski S., *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900–1939*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, red. S. Dobrowolski, T. Nowacki, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Dormus K., *Koedukacja – teoria i praktyka na ziemiach polskich na początku XX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XLIII (2004), s. 53–90.
- Dormus K., *Czy koedukacja jest szkodliwa? Początki dyskusji o szkole mieszanej w publicystyce polskiej przed pierwszą wojną światową*, [w:] *Szkola polska od średniowiecza do XX wieku między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, K. Buczek, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010, s. 264–277.
- Dzierzbicka W., *Szkola pracy*, [w:] *Ekspertyzacje pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, red. W. Dzierzbicka, S. Dobrowolski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1963.
- Ecler-Nocon B., *Dziewczęta i chłopcy, razem czy osobno? Dwie perspektywy postrzegania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 1, s. 161–175.
- Edukacyjna wolność zróżnicowana. Rozmowa z Jusepem Marią Barnilsem*, „Gość Niedzielny” 2008, nr 42.
- Górski W., *Myśli o przystosowaniu szkolnictwa polskiego do życia. (Referat odczytany na pierwszym Zjeździe Nauczycielstwa Polskiego w m. st. Warszawie w dniu 5 stycznia 1917)*, Warszawa 1917.
- Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XX*, Kraków 1939.
- Męczkowska T., *O szkołach mieszanych*, „Nowe Słowo” 1902, nr 13.
- Męczkowska T., *Szkoły mieszane (Koedukacja)*, Kraków 1906 (wyd. 1), 1920 (wyd. 2).
- Męczkowska T., *Nauczanie wspólne*, „Encyklopedia Wychowawcza”, t. VII, Warszawa 1909.
- Moszczeńska I., *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903.
- Moszczeńska I., *Nasza szkoła w Królestwie Polskim. Uwagi na czasie*, Lwów 1905.
- Mus S., *W sprawie koedukacji*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, s. 13–14.



- Niemiec J., *Szkoły średnie nowego typu*, Nowy Targ 1912.
- Niklewska J., *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, PWN, Warszawa 1987.
- Ostachiewiczowa K., *Nowe dążenia w wychowaniu. Wiek XIX i XX*, Wilno 1914.
- Prace Komisji Pedagogicznej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1915, nr 6–8.
- Prądzyński E., *O prawach kobiet*, Warszawa 1873.
- Ramultowa M., *Próby polskiej szkoły nowego typu*, Kraków 1912.
- Rutkowska O., *Nieedukacyjna koedukacja*, „Magazyn Familia” 2008, nr 1.
- Samsel A., *Koedukacja w szkołach średnich w Polsce i na świecie w latach 1918–1939 – świadomy wybór czy zło konieczne*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2004, nr 3–4, s. 79–86.
- Szczepeński A., *Szkoła i wychowanie w Polsce. Przegląd historyczny od najdawniejszych do najnowszych czasów*, Poznań 1873.
- Szycówna A., *Sprawa koedukacji w świetle psychologii dziecięcej*, „Nowe Słowo” 1903, nr 9, s. 195–197.
- Śniadecki J., *O wychowaniu fizycznym dzieci*, oprac. W. Okoń, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1956.
- Święcicka K., *Upadek Tomka Sawyera*, „Kobieta” [dodatek do „Newsweeka”] 2009, nr 18.
- Trzaskowski B., *Różnice w duchowym usposobieniu młodzieży szkolnej męskiej a żeńskiej*, „Muzeum” 1904, s. 1066–1070.
- III Międzynarodowy Kongres Edukacji Zróżnicowanej*, red. M. Skibińska, Fundacja EASSE Polska, Warszawa 2011.

#### *Źródła internetowe*

- <http://www.konserwatyzm.pl/artykul/990/o-roznicach-w-ksztalceniu-dziewczat-i-chlopcow> (dostęp: 20.10.2015).
- [http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius\\_XI/divini\\_illius\\_magistri/IV.php](http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_XI/divini_illius_magistri/IV.php) (dostęp: 21.10.2015).
- <http://www.wprost.pl/ar/44158/Skolny-apartheid/> (dostęp: 30.11.2015).
- [www.gazeta.edu.pl/O\\_edukacji\\_zroznicowanej\\_w\\_Polsce\\_doswiadczenia\\_zachodnich\\_szkol\\_zenskich\\_i\\_meskich\\_-95\\_330-0.html](http://www.gazeta.edu.pl/O_edukacji_zroznicowanej_w_Polsce_doswiadczenia_zachodnich_szkol_zenskich_i_meskich_-95_330-0.html) (dostęp: 2.11.2015).
- [www.misjarodzina.pl/New/Edukacja\\_zroznicowana.pdf](http://www.misjarodzina.pl/New/Edukacja_zroznicowana.pdf) (dostęp: 20.10.2015).
- [www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,3294474.html](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,3294474.html) (dostęp: 21.10.2015).

#### **Abstract**

##### Together or Apart? Historical and Modern Perspectives on Coeducation

The debate on the pros and cons of coeducation began in the Polish territories during the 1870s. Teachers, feminists, and ordinary left-leaning people were particularly active in advocating for coeducation. The most heated part of the debate revolved around the potential impact of introducing coeducation in secondary schools: the effects of coed learn-

ing on one's educational outcomes, character development, and social views. Further, coeducation played a role in the wider debate about differences between the nature of men and women. Despite the spread of coeducation in the post-WWII world, the topic is still being debated, and the question of whether coeducation does more good than harm remains unanswered.

**Keywords:** coeducation, education, learning, mixed-sex education, school

ANNA WŁOCH

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## System mannheimski jako forma doboru pedagogicznego – geneza, założenia, aplikacje edukacyjne, współczesność

### Wstęp

System mannheimski, czyli system organizowania szkół na podstawie wrodzonych uzdolnień dzieci, jest jednym ze znanych przykładów edukacji alternatywnej. Edukacja alternatywna to z kolei taki przykład edukacji i szkoły, w której proces kształcenia i wychowania przebiega odmiennie od powszechnie dostępnego i oferowanego przez placówki oświatowe. Czesław Kupisiewicz definiuje edukację alternatywną jako placówki edukacyjne, w których wszystkie elementy, bądź tylko niektóre składowe planowego i systematycznego kształcenia, są realizowane inaczej aniżeli w szkołach realizujących założenia typowe dla szkoły tradycyjnej. Alternatywność szkół w tym ujęciu może być całkowita lub tylko częściowa<sup>1</sup>. Słusznie zauważa Aleksander Nalaskowski, że obecnie edukacja alternatywna może być rozumiana jako swoisty rodzaj „konstruktywnej krytyki”, ponieważ jest przejawem niezgody na określony typ działań edukacyjnych, ale jednocześnie daje propozycję stosowania w ich zakresie zupełnie innych rozwiązań<sup>2</sup>. Sam autor tej opinii był twórcą i dyrektorem znakomitej „Szkoły Laboratorium”, która działała od 1989 r. w Toruniu. Edukacja alternatywna jest niewątpliwie przejawem aktywności społeczeństwa obywatelskiego, które chce być odpowiedzialne za tę sferę życia człowieka, ale jednocześnie dostrzega mankamenty tradycyjnego systemu edukacji i tradycyjnej szkoły masowej.

System mannheimski jest związany z nurtem „Nowego Wychowania”, czyli nowego prądu w pedagogice 2. połowy XIX i 1. połowy XX w., kładącego nacisk na indywidualizację procesu nauczania i podmiotowe podejście do ucznia. Ten reformatorski ruch pedagogiczny, określane również jako progresywizm pedagogiczny oraz pedagogika reformy, rozwijał się szczególnie w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie, zwłaszcza po I wojnie światowej<sup>3</sup>. Celem „Nowego

1 C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006, s. 85.

2 A. Nalaskowski, *Obsesja alternatywy?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4, s. 73.

3 S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle porównawczym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 124.

Wychowania” była zmiana treści kształcenia, wprowadzenie różnorodnych form nauczania, nowych metod dydaktycznych oraz wychowawczych, wszystko po to, aby zapobiec przesadnemu według twórców tego nurtu intelektualizmowi oraz formalizmowi dydaktycznemu tradycyjnych szkół, które nie przygotowywały właściwie do aktywnego życia w społeczeństwie. Znaczącą rolę w wyznaczeniu nowych celów kształcenia w duchu „Nowego Wychowania” odgrywała psychologia. Szczególnie interesowano się problematyką różnic indywidualnych uczniów, kształtowania postaw twórczych oraz uwzględniania w procesie dydaktyczno-wychowawczym indywidualnych możliwości rozwojowych dziecka, jego dotychczasowej wiedzy, ale i zainteresowań oraz aspiracji. Nurt „Nowego Wychowania” dał pedagogice wiele ciekawych koncepcji dydaktyczno-wychowawczych, m.in.: Johna Deweya, Marii Montessori, Owidiusza Declory’ego, Georga Kerschensteinera, Celestyna Freineta, Éduarda Claparède’a oraz Janusza Korczaka i Henryka Rowida. System mannheimski stanowił swego rodzaju próbę zindywidualizowania pracy z uczniem, przy jednoczesnym zachowaniu tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego. Obok planu daltońskiego Helen Parkhurst, system mannheimski autorstwa Antona J. Sickingera to jedno z ciekawszych rozwiązań pedagogicznych w historii myśli pedagogicznej dotyczących indywidualnego doboru pedagogicznego.

### Geneza systemu mannheimskiego

O systemie mannheimskim w polskiej literaturze pedagogicznej pisał już Czesław Kupisiewicz<sup>4</sup> w latach 70. XX w. Twórcą systemu mannheimskiego był Anton Joseph Sickinger, żyjący w latach 1858–1930 niemiecki pedagog, nauczyciel w szkołach średnich, radca szkolny w Mannheim. Sickinger opracował eksperymentalny system organizacji nauczania, który polegał na kierowaniu uczniów do różnych klas w zależności od ich indywidualnych zdolności i uzyskiwanych przez nich wyników w nauce. Sickinger studiował w Heidelbergu filozofię klasyczną, zdobył stopień naukowy doktora filozofii. W latach 1883–1895 pracował jako nauczyciel szkół gimnazjalnych w Karlsruhe i później w Bruchsal. Od 1895 aż do roku 1923 pełnił funkcję radcy szkolnego w Mannheim. Nad nowym systemem szkolnym pracował już od początku XX w., by po kilku latach opracować nowatorskie rozwiązanie, którego podstawę stanowiła zasada różnicowania dzieci w tym samym wieku, według ich indywidualnych uzdolnień oraz osiągnięć szkolnych. System mannheimski zyskał szersze grono zainteresowanych od wystąpienia Sickingera na I Międzynarodowym Kongresie Higieny

4 C. Kupisiewicz, *System mannheimski*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1974*, red. W. Okoń, WSiP, Warszawa 1978.

Szkolnej w Norymberdze w 1904 r. Ogromne zainteresowanie wzbudził wśród ówczesnych pedagogów odczyt Sickingera pt. *Organizacja dużych organizmów szkół podstawowych na podstawie wrodzonych uzdolnień dzieci*<sup>5</sup>.

Zgodnie z koncepcją Sickingera nauka dziecka w szkole musi być dostosowana do jego indywidualnych możliwości i potrzeb, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. W przeciwnym razie stanie się dla dziecka przekleństwem i głównym powodem niepowodzeń szkolnych. Sickinger postulował zamianę dotychczasowych haseł szkolnych „każdemu to samo” na „każdemu to, co dla niego właściwe”. Całą koncepcję Sickingera wspierały wyniki badań empirycznych, z których jasno wynikało, że ogromny odsetek uczniów, którzy opuścili szkołę powszechną w skutek upływu terminu obowiązku szkolnego (w latach 1877–1887 w Mannheim aż 80% uczniów), nie zdołał dojść do ósmej, czyli ostatniej klasy szkoły, a w roku 1899 aż 50% uczniów nie doszło do klasy siódmej. Podobne wyniki badań uzyskał Sickinger w innych miastach niemieckich. Ogółem prawie 50% uczniów nie zdołał ukończyć programu pełnej szkoły podstawowej w badanym okresie. Przyczyn tego stanu rzeczy dopatrywał się Sickinger w kilku czynnikach: pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, w jakości i ilości materiału nauczania, w samych uczniach oraz w sposobach łączenia uczniów w klasy. Jednak biorąc pod uwagę wyjątkowo wysoki poziom przygotowania nauczycieli niemieckich w ówczesnych latach oraz racjonalne programy nauczania, Sickinger widział powody niepokojącego zjawiska w samych dzieciach oraz przypisywaniu ich do poszczególnych klas na podstawie jedynie wieku metrykalnego. Sickinger sprzeciwiał się przykładaniu do wszystkich dzieci jednej, przeciętnej miary uzdolnień. Stąd najlepszym rozwiązaniem zaistniałej sytuacji było opracowanie zupełnie nowego systemu szkolnego, opartego na specyficznym doborze pedagogicznym.

### Założenia pracy pedagogicznej w systemie mannheimskim

Początkowo opracowany nowatorski system nauczania zakładał podział dzieci na trzy grupy (trzy miary), biorąc pod uwagę ich zdolność do pracy w szkole, wyrażoną we wskaźnikach od 1 do 100. Miary te przedstawiały się następująco:

1. dla uzdolnień, które zawierają się w przedziale od 100% do 50%,
2. dla uzdolnień, które kształtują się poniżej 50%, ale powyżej 20%,
3. dla tych uzdolnień, które nie dochodzą do górnej granicy 20%<sup>6</sup>.

Wprowadzenie takiego podziału wśród uczniów stało się podstawą dla niejako podwójnego doboru do poszczególnych klas. Obok tradycyjnego podzia-

5 Ibidem, s. 174–175.

6 Ibidem, s. 176.

łu metrykalnego Sickinger zaczął stosować również rozwiązanie tworzenia klas równoległych dla dzieci w tym samym wieku, ale o różnym poziomie umiejętności i rozwoju umysłowym.

Początkowo system obejmował trzy ciągi klas równoległych w ośmioletniej szkole podstawowej:

1. dla dzieci średnio i wybitnie uzdolnionych,
2. dla dzieci przeciętnie zdolnych, które z różnych powodów, niezależnych od nich samych, wykazują braki w zakresie opanowanej wiedzy,
3. dla dzieci „chorobliwie” niezdolnych.

Takie zróżnicowanie uczniów w klasach było zdaniem Sickingera korzystne nie tylko dla dzieci wybitnie zdolnych, ale również dla dzieci przeciętnie uzdolnionych oraz opóźnionych w rozwoju intelektualnym względem rówieśników. Dzięki wprowadzeniu dodatkowego (poza wiekiem uczniów) kryterium doboru do klas możliwe było również realizowanie w praktyce założeń „równego prawa dla wszystkich”. Prawo to zakładało zapewnienie każdemu uczniowi odpowiednich warunków do nauki, zgodnych z jego indywidualnymi zdolnościami. W latach dwudziestych XX w. liczba ciągów klas wzrosła jednak do pięciu:

1. klasy główne (*Hauptklassen*) – dla uczniów przeciętnie uzdolnionych; w klasie tej realizowano ośmioletni kurs nauki, a ostatnia klasa miała charakter syntetyzujący;
2. klasy popierające rozwój (*Förderklassen*) – dla uczniów słabo uzdolnionych, którzy w tradycyjnym systemie szkolnym zazwyczaj powtarzaliby dwie–trzy klasy i nie mogli ukończyć pełnej ośmioklasowej szkoły podstawowej; nauka trwała sześć lub siedem lat, ostatnia klasa miała charakter syntetyzujący;
3. klasy pomocnicze (*Hilfssklassen*) – przeznaczone dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym, które zazwyczaj nie dawały sobie rady w szkole normalnej; nauka w tym oddziale trwała cztery lata;
4. klasy języków obcych (*Fremdsprachliche Klassen*) – dla uczniów od 5. do 8. roku nauki, którzy wykazywali wybitne uzdolnienia językowe. Piąta klasa miała charakter przygotowawczy. Dla uczniów, którzy kończyli naukę na poziomie szkoły podstawowej, klasa ósma miała charakter syntetyzujący, natomiast dla uczniów, którzy wykazywali odpowiednie uzdolnienia i zamierzali kontynuować naukę w szkole średniej, ostatnia klasa miała charakter przejściowy;
5. klasy przejściowe (*Übergangsklassen*) – przeznaczone dla najzdolniejszych uczniów klas siódmych i ósmych, przygotowujące ich do nauki w szkole średniej<sup>7</sup>.

Dodatkowo funkcjonowały klasy dla uczniów z normalnymi zdolnościami umysłowymi, ale z wadami słuchu. Szczególnym nowatorstwem było utworze-

7 Ibidem, s. 177–178.

nie przedszkola (*Kindergarten*) dla dzieci, które osiągnęły już wiek, w którym rozpoczyna się obowiązek szkolny, ale nie wykazały dojrzałości szkolnej w dostatecznym stopniu. Przedszkole stanowiło niejako wstępny szczebel systemu manheimskiego. Praca nauczycieli miała na celu przyspieszenie osiągnięcia gotowości szkolnej przez dzieci opóźnione w rozwoju z uwagi na, przykładowo, niekorzystne warunki środowiskowe. Jak podkreśla Kupisiewicz, cały system manheimski opierał się na bezpłatnej nauce, dzieci mogły przechodzić z jednego rodzaju klasy do drugiego, w zależności od wyników w nauce. Promocja do wyższej klasy oraz przechodzenie z jednego ciągu klas do innego odbywały się zazwyczaj pod koniec roku szkolnego na podstawie opinii nauczycieli, badania lekarza szkolnego oraz badań psychometrycznych. Badania psychometryczne prowadzili psycholodzy szkolni, wyspecjalizowani w tym zakresie nauczyciele, którzy dodatkowo byli pod opieką merytoryczną specjalistów psychologów. Ich zadaniem było badanie uczniów za pomocą testów inteligencji, badania uzdolnień uczniów oraz poradnictwo zawodowe. Diagnozy psychologów miały być istotnym uzupełnieniem diagnoz pedagogicznych dokonanych przez nauczycieli<sup>8</sup>. Należy nadmienić, że w klasach o niższych wymaganiach w systemie manheimskim stosowano specjalne rozwiązania i udogodnienia. Klasy te były mniej liczne, nauczyciele – specjalnie przygotowani do pracy z mniej uzdolnionymi uczniami – mieli większą swobodę w realizacji programu nauczania. Dodatkowo dla tej grupy uczniów organizowano specjalne warunki opieki pozalekcyjnej, takie jak gorące posiłki, kolonie wakacyjne, oraz oferowano im wsparcie materialne. Z kolei dla uczniów wybitnie uzdolnionych organizowano dodatkowe fakultety uzupełniające<sup>9</sup>. W klasach popierających rozwój nauczyciele dodatkowo dzielili uczniów na mniejsze grupy, szczególnie na zajęciach z języków obcych i matematyki. Dzięki temu mogli dostosować zadania do poziomu rozwoju intelektualnego dzieci w danej grupie.

Sickinger szczególnie uwagę zwracał na podmiotowe podejście nauczyciela do ucznia. Dobry nauczyciel według niego musiał dobrze znać swoich uczniów, musiał prowadzić w danej klasie możliwie jak najwięcej zajęć, aby interakcje pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a uczniami były jak najczęstsze. Zalecanymi metodami nauczania były metody pracy grupowej, dzięki którym nauczyciel mógł dzielić klasę na mniejsze podgrupy i przydzielać uczniom konkretne zadania. Właściwa diagnoza pedagogiczna ucznia musiała się opierać nie tylko na jego osiągnięciach w nauce i opinii nauczyciela, ale również powinna uwzględniać opinie lekarza szkolnego oraz psychologa. Podmiotowość w nauczaniu była

8 Ibidem, s. 179–180.

9 K. Reinhard, *Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia*, „Filozofia Wychowania” 2006, nr 1, s. 84, [on-line] [http://www.tpf.lh.pl/wpf/images/pf\\_online/pf\\_06.pdf](http://www.tpf.lh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf) (dostęp: 20.10.2015).

obowiązkową regułą w podejściu do uczniów mniej zdolnych. W klasach popierających rozwój nauczyciele mogli dowolnie dostosowywać tempo pracy do indywidualnych możliwości uczniów. Takie indywidualne podejście do ucznia było możliwe do realizacji w praktyce dzięki małej liczebności klas. W klasach pomocniczych liczba uczniów nie mogła przekraczać 31 osób, a w klasach popierających rozwój nawet 16 uczniów<sup>10</sup>.

Nieco inaczej wyglądała praca w klasach głównych, klasach przejściowych oraz klasach języków obcych. Zdolniejsi uczniowie otrzymywali dodatkowe zadania, realizowano z nimi dość szeroki zakres materiału. Uczniowie szczególnie uzdolnieni muzycznie lub plastycznie mieli możliwość uczęszczania na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne. Klasy uczniów zdolniejszych były zdecydowanie liczniejsze, obejmowały nawet 45–46 osób w jednym oddziale. Nowatorskie w systemie mannheimskim klasy języków obcych obejmowały uczniów, którzy po ukończeniu klasy czwartej złożyli odpowiedni egzamin z języka ojczystego oraz matematyki. Podobny egzamin obejmował uczniów klasy szóstej ciągu głównego, którzy starali się o przeniesienie do klas przejściowych<sup>11</sup>.

Niewątpliwie do zalet systemu mannheimskiego zaliczyć można było dostrzeżenie specjalnych potrzeb uczniów słabszych i mniej zdolnych, jak również zwrócenie uwagi na dzieci wybitnie zdolne i dostosowanie programów nauczania do ich indywidualnych zainteresowań. Oczywiście metoda ta miała również wady. Mimo dążenia do przezwyciężenia segregacji ze względu na status społeczny, w rzeczywistości stan ten pogłębiała, dyskryminując dzieci i młodzież z niższych warstw społecznych. W praktyce możliwość przenoszenia ucznia z jednego ciągu klas do drugiego była rzadko realizowana. Ponadto system ten okazywał się niekorzystny dla uczniów, których zainteresowania rozwinęły się dość późno, a mogli zostać wcześniej przydzieleni do klasy z uboższą ofertą edukacyjną.

Stosowanie zasady zróżnicowania psychologicznego oraz wynikające z niej zasady organizacji procesu kształcenia spotykały się jednak z ostrą krytyką. Zarzucano Sickingerowi, że jego metoda jest zbyt silnie związana z przestarzałym, dualistycznym systemem oświatowym w Niemczech i jeszcze bardziej pogłębia różnice między szkołą ludową a gimnazjum. Gimnazjum w ówczesnych Niemczech było szkołą przeznaczoną dla „dziecięcych elit”, dlatego też zaczęto się później domagać, aby rekrutacja do tego typu szkół odbywała się zgodnie z założeniami systemu Sickingera<sup>12</sup>. Faktem jest, że do gimnazjum dostawały się wówczas w przeważającej mierze dzieci z uprzywilejowanych warstw społecznych i to one tworzyły później elity. Dzieci z ubogich rodzin bardzo często były niedostrzega-

10 C. Kupisiewicz, *System mannheimski...*, s. 180–181.

11 Ibidem.

12 Ibidem, s. 183.



ne przez nauczycieli, którzy zwykli byli odmawiać im wybitnych niekiedy uzdolnień i predyspozycji. Dodatkowo dzieci z niższych warstw społecznych (szczególnie dzieci robotników i robotników sezonowych) stanowiły większość grupy uczniów, którzy nie ukończyli edukacji w ośmioletniej szkole podstawowej.

### Praktyka doboru pedagogicznego oparta na założeniach systemu manheimskiego

Nowatorska reforma szkolnictwa podstawowego Sickingera zyskała bardzo dużą popularność w latach I wojny światowej. W Mannheim w 1916 r. liczba uczniów objętych systemem doboru pedagogicznego Sickingera osiągnęła liczbę prawie 30 tys. W tej liczbie 84,3% uczniów uczyło się w klasach głównych, 12,7% w klasach popierających rozwój, w klasach pomocniczych 0,7%, a w klasach języków obcych odpowiednio 2,3% uczniów. W latach 20. liczby te utrzymywały się nadal na podobnym, wysokim poziomie. W roku szkolnym 1922/1923 liczba uczniów w Mannheim objętych nauczaniem w systemie Sickingera wynosiła ponad 33 tys. Nad realizacją tej metody pracowało 860 nauczycieli oraz 93 pomocnicze siły techniczne<sup>13</sup>.

System manheimski zyskał ogromną popularność w wielu miastach niemieckich, klasy popierające rozwój funkcjonowały w szkołach podstawowych aż w 49 większych miastach Niemiec. Niektóre założenia tego systemu były realizowane również w systemach edukacyjnych w Austrii, Szwajcarii, Belgii, Danii, Francji, Rosji i w Ameryce. Na popularność tej metody złożyły się przede wszystkim wyniki osiągnięte przez uczniów. Sickinger podkreślał, że jego metoda doboru pedagogicznego zapewniła prawie wszystkim dzieciom „zaokrąglone” wykształcenie w zakresie trzech ostatnich klas różnych ciągów w szkole podstawowej. Klasę ósmą kończyło 64% ogółu uczniów, klasę siódmą 26%, a szóstą – syntetyzującą – około 9% uczniów. Tylko 2% uczniów przerywało naukę i nie kończyło klasy szóstej – syntetyzującej, co dowodzi wielkiego sukcesu metody Sickingera. Niektóre założenia systemu manheimskiego były nawet zalecane przez niemieckie władze szkolne, które po zakończeniu I wojny światowej coraz wyraźniej opowiadały się za zróżnicowaniem szkolnictwa powszechnego, uwzględniając indywidualne zdolności i możliwości dzieci. Niestety fala krytyki systemu manheimskiego, która nasiliła się szczególnie po dojściu do władzy Hitlera, spowodowała, że metoda ta była praktykowana tylko przez cztery lata po śmierci jej twórcy. Władze III Rzeszy oficjalnie zlikwidowały system manheimski w 1934 r. Zachowano jedynie klasy popierające rozwój, ale znacznie zmniejszono ich liczebność w całym kraju. Po zakończeniu II wojny światowej,

13 Ibidem, s. 181.

w latach 50., w samym okręgu mannheimskim działało jedynie 67 klas popierających rozwój, zgodnych z pierwotnymi założeniami systemu Sickingera<sup>14</sup>.

### Dobór pedagogiczny a selekcje szkolne we współczesnych systemach oświatowych

Na początku XX w. pojęcie doboru pedagogicznego było stosowane zamiennie z terminem selekcje szkolne, nie miało też zabarwienia negatywnego. Aktualnie rzadko mówi się już o doborze pedagogicznym, a najczęściej o selekcjach szkolnych, choć pojawiają się również takie określenia, jak segregacja szkolna czy nawet segmentacja uczniów w szkołach<sup>15</sup>. Selekcje szkolne uznawane są w dzisiejszych czasach za zjawisko przydatne w procesie kształcenia. W przypadku zaś segregacji szkolnej i segmentacji uczniów akcentuje się głównie nierówne traktowanie dzieci, a nawet dyskryminację.

Pod pojęciem selekcji szkolnych najczęściej rozumie się procesy różnicowania się dróg szkolnych oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Do najważniejszych uwarunkowań selekcji szkolnych zaliczyć możemy następujące czynniki: społeczno-kulturowe, ekonomiczne, szkolne, informacyjne oraz kompensacyjne<sup>16</sup>. Tomasz Gmerek dodaje, że wśród czynników warunkujących nierówności w sektorze edukacji należy dodatkowo wyróżnić: status społeczno-ekonomiczny rodziny, płeć dziecka, jego przynależność rasową i etniczną, ale również uwarunkowania instytucjonalne<sup>17</sup>. Z kolei współczesny dobór pedagogiczny można zdefiniować jako „udoskonalenie organizacji klasy szkolnej w celu zapewnienia jej względnej jednorodności poziomu uzdolnień uczniów. Zadaniem doboru pedagogicznego jest indywidualizacja nauczania przy zachowaniu klas szkolnych”<sup>18</sup>. Przy czym należy zaznaczyć, że dobór pedagogiczny jest aktualnie w pełni realizowany głównie w szkołach alternatywnych, a nie w tradycyjnym systemie klasowo-lekcyjnym, właściwym dla szkolnictwa masowego.

Mechanizmy selekcji szkolnych występują obecnie we wszystkich współczesnych systemach edukacyjnych, a instytucje edukacyjne odgrywają bardzo ważną rolę w tym procesie. Selekcje szkolne są zjawiskiem powszechnym i pożą-

14 Ibidem, s. 182–184.

15 K. Reinhard, *Dobór pedagogiczny...*, s. 84–85.

16 M.J. Szymański, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa 1996, s. 53, 61.

17 T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010, s. 42–43.

18 K. Reinhard, *Dobór pedagogiczny...*, s. 82.

danym w społeczeństwach, przyczyniają się bowiem do kreowania indywidualnych biografii jednostek społecznych. Z drugiej strony jednak mogą przyczynić się do odtwarzania zastanej struktury społecznej i uniemożliwić grupom defaworyzowanym tworzenie własnych elit. Bezpośrednim celem selekcji szkolnych jest wytwarzanie tzw. „kanałów ruchliwości”, czyli stwarzanie możliwości przemieszczania się jednostki w górę, ale również w dół hierarchii społecznej<sup>19</sup>. Sam przebieg selekcji szkolnych zależy od licznych realiów natury społecznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej oraz oświatowej, dlatego też bardzo różnie przebiegają te procesy w różnych krajach i częściach świata. W erze globalizacji w wielu systemach oświatowych mamy do czynienia z ideą „równego startu”, będącą modelem teoretycznym systemu selekcji szkolnych. Idea ta ma być przejawem demokratyzacji w sferze edukacji<sup>20</sup>. Selekcje szkolne zmieniają się istotnie w miarę pokonywania kolejnych szczebli systemu oświatowego. W dzisiejszych czasach, zwłaszcza w krajach rozwiniętych, uznaje się, że to wpływ pochodzenia społecznego, etnicznego, czy nawet różnice płci są silniejsze podczas przechodzenia przez niższe poziomy systemy edukacji. Cechą charakterystyczną we współczesnej edukacji jest wzrastające znaczenie uwierzytelnienia społecznego poprzez edukację oraz sankcjonowanie kwalifikacji. Kwalifikacje, jakie nabywa w trakcie nauki jednostka społeczna, stają się z kolei miarą nierówności szans na globalnym rynku pracy. Selekcja przez edukację służy znoszeniu znaczenia tradycyjnych więzów urodzenia na rzecz popierania merytokracji oraz dążeń równościowych różnych grup społecznych<sup>21</sup>. We współczesnych społeczeństwach przyjęło się, że to zdobyte wykształcenie oraz uzyskane kwalifikacje wyznaczają miejsce jednostki w hierarchii społecznej. Faktem jest, że sytuacja ta dotyczy przede wszystkim tych zawodów, które wiążą się z bardzo dobrze płatną pracą, zapewniającą wysoki status społeczno-ekonomiczny. Analizując przyczyny zjawiska tzw. „choroby dyplomu”, należy dostrzec, że w erze późnej nowoczesności, w której stworzono odpowiednie warunki do zdobycia wyższego wykształcenia przez zdecydowanie większą liczbę ludności, miejsce jednostki w hierarchii społecznej zapewniają nie tylko ukończone wyższe studia, ale przede wszystkim kierunek oraz uczelnia, w której dana osoba studiowała. Zjawisko „choroby dyplomu” obserwujemy nie tylko w krajach wysokorozwiniętych, ale i w rozwijających się. Na niższych szczeblach edukacji symptomy tego zjawiska możemy obserwować, analizując rankingi szkół oraz osiągnięcia ich uczniów.

19 M. Cylkowska-Nowak, *Selekcyjne funkcje edukacji. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2004, s. 29.

20 M.J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2000, s. 133–134.

21 M. Cylkowska-Nowak, *Selekcyjna funkcja edukacji*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wolumin, Poznań 2003, s. 48, 53.

W dzisiejszych czasach, kiedy edukacja zaczyna być postrzegana jako swoista inwestycja rodziców w przyszłość ich dziecka, ze specyficznym doborem pedagogicznym mamy również do czynienia na niższych szczeblach edukacji, od przedszkola począwszy. Głównym czynnikiem doboru pedagogicznego uczniów jest w tym przypadku zamożność rodziców. Przykładów doboru pedagogicznego, wzorowanego na założeniach systemu mannheimskiego doszukiwać się można w renomowanych, prywatnych szkołach, które nastawione są na „równanie do najlepszego” ucznia w klasie, a nie – jak w przypadku polskiego szkolnictwa publicznego – „równanie do przeciętnej”.

### Zakończenie

Poszukując najbardziej efektywnego modelu współczesnej edukacji, warto sięgać do znanych już z historii wzorców i systemów. Bazując na wieloletnim doświadczeniu w realizacji mannheimskiego systemu edukacji Sickingera, można próbować tworzyć nowatorskie koncepcje doboru szkolnego. Należy pamiętać, że wielką zaletą tego systemu było respektowanie indywidualnych możliwości uczniów, co z kolei znalazłoby uzasadnienie w projektowaniu nowego modelu edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pierwotnie selekcja i segregacja szkolna, obecne w założeniach systemu mannheimskiego, miały niwelować niedoskonałości tradycyjnej szkoły, w której stosowano system klasowo-lekcyjny. Dzisiaj, mówiąc o tych problemach, kładzie się nacisk głównie na nierówności szans edukacyjnych poszczególnych grup społecznych. W wielu systemach edukacyjnych mamy do czynienia zarówno z pozytywnymi, jak i negatywnymi skutkami selekcji szkolnych oraz segregacji uczniów. Zjawisko to jest obecne już na poziomie szkoły podstawowej, a czasami i przedszkola. Przyczyny tego stanu rzeczy bardzo często mają banalny charakter, niekiedy jest to podłoże ekonomiczne. Sama segregacja uczniów na lepszych i gorszych jest negatywnie oceniana przez pedagogów i rodziców, ale również przez opinię publiczną. Brak formalnego podziału na klasy „uczniów lepszych” i „gorszych” w szkołach masowych powoduje, że powrót do klasycznych modeli doboru pedagogicznego, takich jak system mannheimski, wydaje się niemożliwy. Jedyne rozwiązanie to podjęcie próby wykorzystania doświadczeń tego systemu i wybranie tych elementów, które byłyby akceptowalne w dzisiejszych czasach. Koncepcja ta stała się w końcu początkiem nauczania wielopoziomowego.

## Bibliografia

- Cylkowska-Nowak M., *Selekcyjna funkcja edukacji*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wolumin, Poznań 2003, s. 42–53.
- Cylkowska-Nowak M., *Selekcyjne funkcje edukacji. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań 2004, s. 29–56.
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2010, s. 39–68.
- Kupisiewicz C., *System mannheimski*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1974*, red. W. Okoń, WSiP, Warszawa 1978, s. 174–185.
- Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.
- Nalaskowski A., *Obsesja alternatyw?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4, s. 71–79.
- Reinhard K., *Dobór pedagogiczny – dawne i współczesne rozumienie zagadnienia*, „Pedagogika Filozoficzna” 2006, nr 1, s. 78–90, [on-line] [http://www.tpflh.pl/wpf/images/pf\\_online/pf\\_06.pdf](http://www.tpflh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf) (dostęp: 20.10.2015).
- Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa 1996.
- Szymański M.J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2000.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba syntetycznego zarysu na tle porównawczym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

## Abstract

The Mannheim System as a Form of Pedagogical Selection – Genesis, Assumptions, Educational Applications, Contemporary Times

The article presents the Mannheim system as a known form of educational selection and an example of alternative education. The first part of the article presents the genesis of the Mannheim system and shows its main assumptions. The second part of the article focuses on clarifying the relationship between the modern pedagogical and school selections.

**Keywords:** Mannheim system, pedagogical selection, school selection

KINGA ORZEŁ-DEREN  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Edukacja mniejszości w Polsce. Sytuacja obecna, cele i wyzwania

### Prawo do nauki i poszanowania odrębności kulturowej dzieci

W polskich szkołach, przedszkolach i placówkach oświatowych coraz częściej możemy spotkać dzieci odmienne kulturowo, do których zaliczamy dzieci należące do mniejszości narodowych (Białorusini, Czesi, Litwini, Ormianie, Rosjanie, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi, Słowacy), dzieci należące do mniejszości etnicznych (Romowie, Łemkowie, Tatarzy, Karaimi) dzieci migrantów, w tym ekonomicznych lub przymusowych (dzieci uchodźców) o różnym statusie (pobyt tolerowany, ochrona czasowa, ochrona uzupełniająca) oraz dzieci repatriantów. Należy zaznaczyć, że do szczególnej kategorii zaliczają się dzieci rodziców przebywających w Polsce nielegalnie lub dzieci nielegalnych migrantów urodzone na terytorium Polski, które nie nabyły polskiego obywatelstwa. W polskich szkołach uczy się coraz więcej dzieci cudzoziemców, a znaczna część spośród nich to dzieci przymusowych imigrantów ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy oraz tych, którzy zostali już objęci ochroną międzynarodową. Najliczniejszą grupę narodowościową stanowią Czecheni.

W polskich szkołach i przedszkolach pojawiają się też coraz częściej dzieci z tzw. małżeństw mieszanych, które budują swoją tożsamość kulturową, opierając się na innej niż polska tożsamośći narodowej rodziców (rodzica). W niniejszych rozważaniach przyjmuję, że najszerszym rodzajem tożsamości zbiorowej jest tożsamość kulturowa, której definicję podaję za słownikiem etnologicznym: „Tożsamość kulturowa – najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej, który polega na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką. [...] Składają się na nią:

1. Elementy dziedzictwa, nawet całkowicie lub częściowo zdezaktualizowane;
2. Rodzaj, proporcje i ustrukturuowanie składowych elementów danej kultury zarówno ze względu na odrębność wyróżników kulturowych, jak i na osiągnięty poziom powszechników społeczno-ekonomicznych i cywilizacyjnych wewnątrz danej kultury;

3. Kontekst zewnętrzny równorzędnych czy nierównorzędnych kontaktów z innymi kulturami, występujących w różnym natężeniu w przeszłości i teraźniejszości<sup>1</sup>.

Tożsamość kulturowa to uporządkowany grupowo, oparty na fundamencie wspólnych elementów dziedzictwa, tradycji, symboli, wartości i norm grupowych rodzaj świadomości jednostek, upodabniający je albo różniący od innych ludzi usytuowanych w bliższej lub dalszej przestrzeni społecznej. Tożsamość kulturowa spaja wszystkie składniki tożsamości, nadaje im ład i sens. Tym samym tożsamość kulturowa narzuca człowiekowi miejsce w świecie. Istotny jest fakt, iż zarówno poszczególne jednostki, jak i zbiorowości posiadają tożsamości kulturowe, np. sposoby wychowywania dzieci. Badaniom przemian tożsamości towarzyszy pytanie o jej status – innymi słowy, czy tożsamość to stan czy proces? Obecnie koncepcje socjologiczne w znacznej większości skłaniają się ku stwierdzeniu, iż jest to proces, co wydaje się niezwykle istotne w kontekście edukacji dzieci.

Polska jest wciąż krajem stosunkowo jednorodnym narodowościowo, etnicznie i wyznaniowo. Według danych MAiC mniejszości narodowe i etniczne stanowią 2,5–3% (ok. 1–1,2 mln) obywateli. Stopniowo sytuacja ta ulega zmianie, a Polska przestaje być krajem homogenicznym. Przyczyn tego doszukiwać się możemy m.in. w akcesji do Unii Europejskiej w 2004 r., która pobudziła ruchy migracyjne: z jednej strony exodus Polaków głównie do Wielkiej Brytanii i Irlandii, a z drugiej – napływ imigrantów, którzy najczęściej traktują Polskę jako kraj przejściowy lub rzadziej jako kraj docelowy. Migranci osiedlający się w Polsce chętnie „ściągają” tu całe rodziny, tworząc specyficzny pejzaż etniczno-kulturowy oraz skupiska-enklawy homogeniczne kulturowo, np. Wietnamczyków. Jak wskazują autorzy raportu pt. *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, liczba migrantów przebywających w Polsce jest niewielkim odsetkiem w skali całego społeczeństwa, jednak prognozy rozwoju trendów migracyjnych wskazują, że ich liczba będzie się zwiększać.

Obowiązujące w Polsce regulacje prawne nakazują stworzenie odpowiednich programów oraz rozwinięcie działań wspomagających integrację osób napływowych ze społeczeństwem większościowym/przyjmującym. Autorzy wspomnianego raportu zwracają szczególną uwagę na kwestie związane z przygotowaniem placówek oświatowych do pracy z uczniami pochodzącymi z innych kręgów kulturowych. Dzieci cudzoziemskie nie tylko posługują się językiem innym niż polski, niejednokrotnie mają one również zupełnie inne doświadczenia edukacyjne, a często niosą ze sobą bagaż doświadczeń migracyjnych, w tym traumy. Zupełnie inny przypadek stanowią dzieci należące do mniejszości narodowych

1 K. Kwaśniewski, *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa 1987, s. 351–352.

i etnicznych, które, jak się powszechnie przyjmuje, w większości przypadków w jakimś stopniu znają jednak język polski. W myśl Ustawy z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym<sup>2</sup> mają one prawo do nauczania w języku grupy. Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż obywatele polscy o innym niż polskie pochodzeniu etnicznym mogą mieć problemy z porozumiewaniem się w języku polskim, co wyraźnie pokazały badania opisane w raporcie *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych, specjalnych i masowych – konteksty społeczne*, w którym wykazano, że w znacznej większości dzieci romskie trafiające do klas specjalnych nie powinny się w nich znaleźć. Dzieci te nie radzą sobie w szkole z powodu niedostatecznej znajomości języka polskiego, która powoduje również, że dzieci te nie są w stanie zdać testów psychologicznych. Sytuacja taka wynika z faktu, iż w wielu romskich domach mówi się w języku romani, a język polski jest językiem drugim, niedostatecznie opanowanym zarówno przez rodziców, jak i dzieci. Nieznajomość języka niesie za sobą konsekwencje, m.in. trudności adaptacyjne w szkole, apatię, agresję. W konsekwencji dochodzi do sytuacji skrajnych. W 2008 r. media informowały o segregacji narodowościowej w polskich szkołach. Sprawa dotyczyła praktyk dyskryminacyjnych w stosunku do dzieci romskich uczęszczających do szkoły w Maszkowicach w województwie małopolskim. Dyrektor tamtejszej szkoły podstawowej stworzył oddzielne wejście do budynku dla dzieci romskich, z których większość uczyła się w tzw. klasach romskich o niższym poziomie nauczania. Dyrektor decyzję tłumaczył faktem, że dzieci romskie nie nadążają w nauce za uczniami polskimi.

W Polsce zasady nauczania dzieci należących do mniejszości regulowane są przez prawo krajowe oraz międzynarodowe. Unia Europejska w swych dyrektywach zwraca uwagę na szczególną rolę oświaty w zwalczaniu nierówności społecznych, wykluczenia mniejszości oraz integracji migrantów. Prawo europejskie bazujące na osiągnięciach nauki, w tym antropologii, socjologii, psychologii społecznej, odchodzi od teorii i praktyk asymilacyjnych na rzecz integracji. „Nie bez znaczenia są także zmiany w polityce prowadzonej wobec osób odmiennych kulturowo wyrażające się odejściem od strategii dominacji”<sup>3</sup>.

Prawo do nauki i poszanowania odrębności kulturowej dzieci cudzoziemskich i dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych wyznacza szereg dokumentów, przede wszystkim:

- 2 Tekst ustawy dostępny pod adresem: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU-20050170141>.
- 3 K.M. Błęszyński, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, ORE, Warszawa 2010, s. 4.



- Konwencja o Prawach Dziecka (20 listopada 1989).
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (19 grudnia 1966, Nowy Jork).
- Protokół Dodatkowy do Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (4 listopada 1950, Rzym).
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (10 grudnia 1948, Paryż).

Na gruncie polskim to Konstytucja RP potwierdza prawa edukacyjne dzieci cudzoziemskich, akcentując prawo i obowiązek nauki każdego dziecka, które przebywa na terenie Rzeczypospolitej Polskiej bez względu na status prawny jego i jego rodziców, oraz ustanawiając zakaz dyskryminacji.

## Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce

Organizacja nauki uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych odbywa się na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (zm. 1 września 2012, Dz.U. 2012, poz. 393) oraz zgodnie z zasadami określonymi na dany rok szkolny przez Biuro Edukacji.

To na dyrektorów szkół i przedszkoli spada obowiązek zorganizowania nauki zgodnie ze wspomnianym rozporządzeniem. Odpowiednie organy, w tym wójtowie gmin, burmistrzowie (dzielnic), prezydenci miast, rokrocznie wydają zarządzenia związane z organizacją nauczania języka mniejszości, historii i kultury, jednak zarządzenia te muszą pozostawać w zgodzie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. Do dyrektorów przedszkoli należy zorganizowanie nauki języka mniejszości lub języka regionalnego. Dyrektor szkoły organizuje nauczanie języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych. Organizacja tych zajęć odbywa się na pisemny wniosek rodziców lub prawnych opiekunów ucznia. Złożenie wniosku jest równoznaczne z:

1. zaliczeniem tych zajęć do obowiązkowych zajęć edukacyjnych ucznia (w przypadku nauki języka mniejszości lub języka regionalnego);
2. zaliczeniem tych zajęć do dodatkowych zajęć edukacyjnych ucznia (w przypadku nauki własnej historii i kultury).

Dodatkowo dyrektorzy szkół, w której uczniowie realizują obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, są zobligowani w każdym roku szkolnym przypominać rodzicom (prawnym opiekunom) uczniów należących do mniejszości narodo-

wych o możliwości złożenia pisemnego wniosku (w terminie do 30 kwietnia) w sprawie nauczania języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia uczniów. W przypadku rezygnacji z nauki języka ojczystego, historii i kultury kraju pochodzenia ucznia rodzice (prawni opiekunowie) zobowiązani są pisemnie powiadomić o tym fakcie dyrektora szkoły, w której uczeń spełnia obowiązek szkolny lub obowiązek nauki, a dyrektor szkoły „macierzystej” powiadamia o zaistniałym fakcie dyrektora szkoły, w której zorganizowany jest zespół nauczania języka mniejszości. Jeżeli z powodu zbyt małej liczby zgłoszonych uczniów lub braku nauczyciela dyrektor szkoły nie ma możliwości zorganizowania nauczania języka mniejszości w przedszkolu/szkole, występuje do właściwego organu, burmistrza, wójta w terminie do 30 kwietnia z prośbą o zorganizowanie zespołu międzyprzedszkolnego lub międzyszkolnego nauczania języka mniejszości. Właściwy organ powołuje (do 30 maja) międzyprzedszkolne lub międzyszkolne dzielnicowe zespoły nauczania języka mniejszości oraz wskazuje szkołę, w której dany zespół będzie funkcjonował<sup>4</sup>.

W Polsce dominującym sposobem nauczania języka ojczystego mniejszości narodowych i etnicznych jest funkcjonowanie szkół oferujących dodatkowe nauczanie języka ojczystego. Języki regionalne cieszą się coraz większą popularnością, jednak w 2015 r. tylko jedna osoba w Polsce zdecydowała się na zdawanie matury z języka łemkowskiego. W 2011 r. podczas narodowego spisu powszechnego narodowość łemkowską zadeklarowało w Polsce 10 tys. osób, z czego dla 5 tys. była to jedyna narodowość.

W kwestiach związanych z nauczaniem skierowanym do mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce zastosowano rozwiązania pozwalające dzieciom na zapoznanie się z językiem i kulturą danej grupy. Wydaje się jednak, że nie dostrzeżono potrzeby edukowania dzieci należących do społeczeństwa większościowego w kontekście owych mniejszości. Oznacza to, że zabezpieczono interesy mniejszości tylko w pewnym stopniu. Zapewnienie mniejszościom prawa do nauczania własnego języka czy historii powinno być elementem szerszego programu, w którym dzieci ze społeczeństwa większościowego mają możliwość poznania grup mniejszościowych.

## Edukacja dzieci cudzoziemskich w Polsce

W kontekście edukacji dzieci cudzoziemskich pojawia się coraz więcej dylematów. W szkołach zlokalizowanych w pobliżu ośrodków dla uchodźców oraz

4 Por. Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, *Zasady organizacji nauki uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych* oraz Zarządzenie 20/2015 Wójta Gminy Uście Gorlickie z dnia 20 kwietnia 2015 r.

w dużych miastach będących naturalnymi skupiskami migrantów pojawia się coraz więcej klas zróżnicowanych kulturowo. Od 2001 r. wszystkie dzieci, niezależnie od obywatelstwa i posiadanego statusu prawnego, mają prawo do nauki, jak również są objęte obowiązkiem szkolnym oraz obowiązkiem nauki do 18. roku życia. Dotychczas nie pojawiły się kompleksowe rozwiązania wspierające przedszkola, szkoły, nauczycieli i wychowawców, którzy nie są przygotowani do pracy z dziećmi różnymi kulturowo, w tym zwłaszcza z dziećmi słabo lub wcale nieposługującymi się językiem polskim. Pewnym rodzajem wsparcia dla nauczycieli jest nałożony ustawowo na gminę obowiązek zapewnienia dziecku nieznającemu języka polskiego lub znającemu go na poziomie niewystarczającym dodatkowych bezpłatnych lekcji języka polskiego przez okres roku w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Liczba godzin okazała się niewystarczająca, co w konsekwencji w wielu przypadkach prowadzi do sytuacji, gdy edukacja dzieci cudzoziemskich jest fikcją. Dzieci takie z powodu niezajomości języka nie chcą chodzić do szkoły, a nawet jeśli chodzą, to nie mają możliwości zrozumienia lekcji, nudzą się, przeszkadzają. W konsekwencji nie przechodzą do następnych klas, nie są w stanie zdać egzaminów końcowych.

Do głównych problemów dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach należą przede wszystkim słaba znajomość i problemy z opanowaniem języka polskiego, które w znacznie mniejszym stopniu dotyczą dzieci rozpoczynających naukę od pierwszej klasy. Takie dzieci są w stanie przyswoić język stosunkowo szybko i nadrobić zaległości.

„Funkcjonowanie dzieci cudzoziemców, zwłaszcza uchodźców, w polskiej szkole zaburza często traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia”<sup>5</sup>. „Zaburzenia traumatyczne występują także u rodziców dzieci uchodźców, co bezpośrednio przekłada się na funkcjonowanie dzieci w szkole”<sup>6</sup>. U rodziców i dzieci może wystąpić lęk przed rozdzieleniem, a rozpoczęcie nauki w polskiej szkole wiązać się z szokiem kulturowym, na który narażone są zarówno dzieci ze społeczeństwa większościowego, jak i dzieci cudzoziemskie.

### Edukacja wielokulturowa. Szansa czy zagrożenie?

W związku ze stale zwiększającą się liczbą obcokrajowców w Polsce realizacja prawa i obowiązku nauki względem ich dzieci staje się coraz większym wyzwaniem. Praca z uczniami cudzoziemskimi stawia przed nauczycielami nowe zadania.

5 T. Halik, E. Nowicka, W. Poleć, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006, s. 66–68.

6 M. Ząbek, S. Łodziński, *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Warszawa 2008, s. 259.

nia, do których często nie są oni przygotowani. Praca zarówno z dziećmi pochodzącymi z mniejszości, jak i z dziećmi cudzoziemskimi wymaga od nauczycieli zrozumienia specyfiki funkcjonowania w wielokulturowości. Praca w tych szczególnych warunkach zmusza nauczycieli i dyrektorów do poszukiwania nowych rozwiązań, a przede wszystkim do nabycia lub rozwinięcia kompetencji międzykulturowych. Opanowanie kompetencji międzykulturowych jest kluczem do dalszej pracy, która może się wiązać z dostosowaniem przekazywanych treści oraz – w szerszym ujęciu – z dostosowaniem metod pracy do potrzeb uczniów „nowego typu”. Różnice kulturowe, odmienne typy tożsamości kulturowej czy narodowej niosą za sobą różne systemy wartości oraz odmienne typy postaw również w kontekście edukacji. Dzieci cudzoziemskie mogą prezentować odmienne wzory i sposoby zachowań społecznych, różne style poznawcze, formy komunikacji, formy ekspresji czy nawet sposoby interpretacji. Te wszystkie czynniki stanowią wyzwania dla edukacji w Polsce. Nauczyciele coraz częściej zmuszeni są do obcowania i radzenia sobie z różnicami kulturowymi uczniów. Niejednokrotnie wypracowują naprędce sposoby, dzięki którym mogą sprostać sytuacjom wielokulturowym. Z powodu braku przygotowania do edukacji wielokulturowej zdarza się, że nauczyciele nie dostrzegają w niej szansy, wręcz przeciwnie – celowo lub nieświadomie ignorują możliwości i wyzwania związane z pracą z dziećmi o różnym pochodzeniu etnicznym. Współczesne koncepcje integracyjne, jak również zalecenia edukacyjne jasno wskazują, iż nie ma lepszej drogi do wzajemnego poznania i zrozumienia niż bezpośredni kontakt z „innością”. Zatem lepsze jest doświadczenie „obcego” niż teoretyczne, „suche” poznanie. Społeczna integracja uczniów o odmiennym pochodzeniu kulturowym powinna opierać się na wzajemnym poznaniu. Ignorowanie przez nauczyciela wspomnianych różnic może odbić się negatywnie na uczniach „mniejszościowych”, prowadząc do ich marginalizacji. Odrzucenie i niezrozumienie specyfiki wynikającej z różnic kulturowych dziecka na dalszych etapach nauki prowadzić może do powstania trudności wychowawczych.

Pomimo przystąpienia do Unii Europejskiej Polska wciąż nie jest głównym kierunkiem wychodźstwa, jednak dynamiczna sytuacja polityczna Europy i świata pozwala przypuszczać, że do Polski docierać będzie coraz więcej migrantów, chociażby z Ukrainy, czy uchodźców z krajów takich jak Syria. Dynamika zmian migracyjnych powoduje wzrost zainteresowania omawianą tematyką również na gruncie badawczym. W Polsce powstaje coraz więcej opracowań i raportów traktujących o kierunkach rozwoju edukacji międzykulturowej w Polsce.

Według raportu *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły* mamy obecnie do czynienia ze współwystępowaniem co najmniej czterech zjawisk:

- wzrastającego zróżnicowania kulturowej specyfiki uczniów,
- wynikających z owej różnorodności narastających problemów pracy szkoły,
- wzrastającego poczucia bezradności i niekompetencji nauczycieli,
- wzrastającej świadomości potrzeb związanych z dostosowywaniem pracy szkoły,
- pozyskiwaniem kompetencji umożliwiających bardziej efektywną pracę z uczniami obcokrajowcami<sup>7</sup>.

Oprócz problemów związanych z brakiem przygotowania nauczycieli, z edukacją wielokulturową wiąże się także inne dylematy.

Dzieci cudzoziemskie albo należące do mniejszości, jak również dzieci ze związków mieszanych (gdzie jedno z rodziców nie jest Polakiem) zanim trafią do polskiego przedszkola czy szkoły nabywają wiedzę i doświadczenia, które pozwalają im w pewnym stopniu na rozumienie i kategoryzowanie świata. Rodzice w odpowiedzi na potrzeby dzieci powinni budować w nich i zapewniać im: poczucie bezpieczeństwa, poczucie własnej wartości, pomoc w zrozumieniu otaczającego świata oraz budować autorytet, który ma za zadanie m.in. wyznaczyć i wskazać granice i reguły. Rodzice budują świat dziecka oraz pomagają w tworzeniu jego tożsamości kulturowej na podstawie swojej własnej tożsamości kulturowej. W tym ujęciu nauczyciel jest kolejną osobą pomagającą w budowaniu. W przypadku gdy nauczyciel i dzieci należą do tej samej przestrzeni kulturowej, nie pojawia się refleksja o tym, jak mówić/uczyć o normach, gdyż są one wspólne dla obu stron. Dylematy zaczynają pojawiać się w sytuacji, gdy nauczyciel i uczniowie należą do różnych kulturowo światów. W przypadku Polski najczęściej zdarza się, iż zarówno nauczyciel, jak i większość grupy należą do tego samego obszaru kulturowego, a tylko jakaś część wychowanków jest od nich „inna” „różna” „obca”.

W kontekście edukacji wielokulturowej pojawiają się liczne pytania, które sprowadzić można do rozważań nad następującymi zagadnieniami:

1. Czy edukacja ma prowadzić do jednorodności? Czy może wychowanie i edukacja prowadzić mają do różnorodności, w tym do akceptacji inności i odmienności?
2. Czy w edukacji należy skupić się na regionalnej tożsamości kulturowej czy na wielokulturowości ujmowanej globalnie, holistycznie?

Dylematy te nie są wbrew pozorom łatwe do rozwiązania. Z jednej strony podkreśla się, iż edukacja skupiona na tożsamości lokalnej, narodowej, wzmacnia tę tożsamość, replikuje wartości i normy, przyczynia się do zachowania tradycji. Z drugiej strony zwolennicy edukacji wielokulturowej wskazują na istnienie wielu systemów, podkreślając jednocześnie, że we współczesnym świecie doświadczamy wielokulturowości na co dzień, m.in. poprzez nowe media, portale

7 K.M. Bleszyński, *Dzieci obcokrajowców...*, s. 9.

społecznościowe, w reklamach, zatem w tym ujęciu edukacja wielokulturowa uzupełnia coś, z czym i tak stale mamy kontakt, pomaga odnaleźć się w dynamicznej ponowoczesności, wreszcie pozwala dziecku zrozumieć świat, w którym Halloween przeplata się ze Świętem Zmarłych, a na święta Bożego Narodzenia wyjeżdża się do „ciepłych krajów” odpocząć od zimy.

Należy zaznaczyć, że oba podejścia nie muszą się wykluczać, a grupy, w których znajdują się dzieci o różnym pochodzeniu etnicznym, mogą być doskonałym terenem do nauki o otaczającym nas świecie. Nauczyciel może uczyć dzieci postrzegania świata przez pryzmat kultury większościowej z odwołaniem do istniejących w świecie różnic. To właśnie te różnice mogą stać się punktem odniesienia do uwypuklenia, wskazania norm, wartości czy zwyczajów praktykowanych przez społeczeństwo większościowe.

Praca w grupie zróżnicowanej etnicznie daje możliwości związane z edukacją antydyskryminacyjną oraz stwarza okazję do walki z negatywnymi stereotypami. W rozumieniu potocznym stereotyp bywa mylony z uprzedzeniem, choć nie są to pojęcia tożsame i należy je zdecydowanie rozróżnić. „W przypadku stereotypu mamy do czynienia ze swoistą strukturą poznawczą, polegającą między innymi na jedności w jej ramach czynnika poznawczego i emocjonalnego, i ze swoistą strukturą pragmatyczną, tzn. elementem leżącym u podstaw działania”<sup>8</sup>.

Według Zbigniewa Bokszańskiego stereotypy są „uproszczonymi obrazami myślowymi, należącymi do mentalnego wyposażenia jednostek”<sup>9</sup>. W rozumieniu potocznym posługiwanie się stereotypami to nic innego jak upraszczanie, ułatwianie odbioru rzeczywistości. W tym rozumieniu stereotyp jest narzędziem, które zmienia, nagina, niekiedy nawet fałszuje obraz otaczającego nas świata. Pojęcie stereotypu funkcjonuje w wielu dziedzinach, każda z nich w jakiś sposób wzbogaca jego definicję, dokładając właściwe sobie spojrzenie. Stereotyp opisuje się najczęściej przez wskazanie ich właściwości, tzw. cech dystyngtywnych, odróżniających stereotyp od nie-stereotypu. Zaznaczyć należy, że w powszechnej opinii panuje wiele fałszywych przekonań dotyczących stereotypów i uprzedzeń. Potocznie przyjmuje się, że dzieci są wolne od uprzedzeń, przypisuje się im postawy wysoce tolerancyjne i otwartość dla odmienności, w tym dla różnic w kolorze skóry. Badania naukowe przeczą tym twierdzeniom, wskazując, że m.in.:

- najważniejszym kryterium społecznym dla małych dzieci jest płeć – w wieku przedszkolnym płeć taka sama jest lepsza od odmiennej, co wpływa na silną klasyfikację ludzi;

8 H. Kubiak, *Stereotypy etniczne a komunikacja międzykulturowa*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4, s. 26.

9 Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Leopoldinum, Wrocław 1997, s. 6.

- dzieci w wieku przedszkolnym potrafią krytykować i wartościować innych według przynależności etnicznej, zawodu, wieku;
- pierwsze wskaźniki świadomości etnicznej pojawiają się w wieku około 4–5 lat (na podstawie różnicowania fotografii różnych grup, w tym osób białych *versus* czarnych). To właśnie w tym wieku dzieci zaczynają przejawiać pierwsze preferencje/uprzedzenia etniczne. Oceny takiej dokonuje się m.in. w teście preferencyjnym lalek: „Która lalka wygląda tak jak ty?“, „Z którą chcesz się bawić?“, „Która lalka jest dobra?“. W badaniach preferencji etnicznych największą faworyzację własnej grupy wykazują dzieci w wieku 4–7 lat;
- europejscy badacze na podstawie badań dzieci w wieku 5–10 lat wykazali, że niechętna postawa wobec obcokrajowców jest silniejsza u dzieci młodszych, które wykazują wyraźniejsze preferencje własnej grupy narodowej<sup>10</sup>.

Przytoczone badania wskazują, że dzieci nie są wolne od ocen i wbrew powszechnej opinii nie prezentują postaw naturalnej otwartości. Wnioskować można, iż skoro dzieci już w wieku 5 lat wykazują silne postawy preferencyjne dotyczące m.in. etniczności, to postawa akceptacji jest czymś, co należy wypracować w toku edukacji i socjalizacji. Dziecko przy pomocy nauczyciela-wychowawcy może nabyć pożądane kompetencje i postawy społeczne. Człowiek od wczesnych lat dokonuje kategoryzacji otaczającego świata na „swoich” i „obcych”. Takie proste kategoryzacje są poznawczo dostępne dla dzieci i to na tej podstawie według Henry’ego Tajfela oraz Johna Turnera<sup>11</sup> tworzone są uprzedzenia wobec tego, co „obce”, „inne”. Według Barbary Weigl procesy kategoryzacji nie wynikają z konkretnej wiedzy, jednak utrwała się ona, pełniąc ważne funkcje poznawcze, a wyznaczając granice swojskości i obecności, wiąże się z tym, co moje i dobre, oraz z tym, co obce i złe<sup>12</sup>. Zatem kategoryzacja i podział świata na to, co znane i dobre, oraz to, co nieznanie i złe, pojawia się już we wczesnym dzieciństwie i utrzymuje do czasu, gdy osobiste doświadczenia, socjalizacja, nauka nie wpłyną na zmianę tego schematu poznawczego. W kontekście edukacji wielokulturowej ważne jest, aby nauczyciele zdawali sobie sprawę, iż swoją postawą i zachowaniem mogą utrwalić u dzieci „przyniesione” przez nie podziały lub wpłynąć na ich zmianę. Już małe dzieci wykazują preferencje w stosunku do osób, które znają, a nieufność wobec obcych. Dzieci, wraz z procesem socjalizacji i rozwojem poznawczym, stają się coraz bardziej zdolne do rozumienia otaczającego je świata. Początkowo faworyzują grupę własną i oceniają negatywnie grupę obcą. Dzieci przechodzą od fazy dominacji emocji do rozwiniętej

10 Por. B. Weigl, *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/dylematy-edukacji-wielokulturowe.html> (dostęp: 20.10.2015).

11 H. Tajfel, J.C. Turner, *Social identity theory of intergroup behavior*, [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, red. S. Worchel, W.G. Austin, Nelson-Hall, Chicago 1986, s. 7–24.

12 Por. B. Weigl, *Dylematy edukacji...* (dostęp: 20.10.2015).

percepcji wraz z możliwościami krytycznego poznania oraz od koncentracji na sobie do odniesienia i koncentracji na grupie, są zdolne do odczuwania przynależności grupowej i identyfikacji z grupą. Należy zaznaczyć, że dzieci w momencie nabycia zdolności identyfikacji z grupą będą przejmować od niej postawy społeczne. Teoria społecznego odzwierciedlenia uprzedzeń wskazuje, iż dzieci nieświadomie nabywają postawy i stereotypy. Utrwalanie przejętych wzorców czy wartości postępuje wraz z rozwojem dziecka i pozwala mu bezpiecznie funkcjonować w danym kontekście kulturowym. Należy pamiętać, że uprzedzenia i stereotypy poruszają się w granicach określonych przez tabu, a co za tym idzie, dzieci, rozwijając się, poszukiwać będą informacji potwierdzających nabyte przekonania i doświadczenia.

Zadaniem rodziców oraz nauczycieli i wychowawców jest przekazanie takich doświadczeń i modeli, które pozwolą na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie. Postawa nauczyciela ma kluczowe znaczenie dla procesu nabywania kompetencji międzykulturowych i antydyskryminacyjnych.

W edukacji dzieci mniejszościowych w Polsce pomagają nauczycielom m.in. asystenci romscy i niekiedy asystenci kulturowi. Status asystentów romskich jest uregulowany prawnie. „Celem wprowadzenia asystenta romskiego do szkół, w których uczą się dzieci romskie, jest przede wszystkim podwyższenie niskiej frekwencji tych uczniów i pomoc w realizacji obowiązków szkolnych. Do obowiązków asystenta należy również budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki, a także kontrola frekwencji uczniów i postępów w nauce. Asystent edukacji romskiej udziela uczniom romskim pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym oraz współdziała z ich rodzicami i ze szkołą”<sup>13</sup>.

Rodzice, nauczyciele oraz przedstawiciele organizacji pozarządowych postulują możliwość zatrudniania asystentów kulturowych, którzy coraz częściej pojawiają się w szkołach. W założeniach asystent taki miałby znać język mniejszości funkcjonującej w danej placówce i być dostępny dla wszystkich uczniów niezależnie od ich pochodzenia etnicznego. Asystent powinien być źródłem informacji o języku i kulturze grupy mniejszościowej, powinien służyć pomocą językową, w tym również powinien pełnić rolę tłumacza oraz pomagać w kontaktach z rodzicami. Asystent powinien wspierać aktywności związane z działaniami wykorzystującymi dziedzictwo kulturowe mniejszości obecnej w szkole. Do najważniejszych zadań asystenta powinna należeć pomoc w rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy dziećmi o różnym pochodzeniu etnicznym. Obecność asystenta kulturowego może przyczynić się do rozwiązania problemów szkoły wyrosłych na gruncie nieporozumień i różnic kulturowych, pozwoli rozwiązać problemy. Aleksandra

13 D. Dobrzyńska, DWRoMNIe MSWiA, <http://www.romowie.edu.pl/o-projekcie/asystenci/99-status-asystenta> (dostęp: 24.10.2015).



Chrzanowska postuluje, aby w klasach, w których dzieci cudzoziemskie stanowią co najmniej jedną czwartą klasy, zatrudniać nauczyciela wspomagającego, tak jak ma to miejsce w przypadku klas integracyjnych.

Edukacja międzykulturowa niesie ze sobą ogromne korzyści. W zmieniającym się dynamicznie świecie, przy swobodnym przepływie migrantów, należy zadbać, aby nauczyciele posiadali kompetencje międzykulturowe.

## Bibliografia

- Błęszyński K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły*, ORE, Warszawa 2010.
- Bokszański Z., *Stereotypy a kultura*, Leopoldinum, Wrocław 1997.
- Ehrlich H.J., *The Social Psychology of Prejudice*, Wiley, New York 1973.
- Halik T., Nowicka E., Połec W., *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*, Wydawnictwo ProLog, Warszawa 2006.
- Imigranci i społeczeństwa przyjmujące. Migracje i społeczeństwo 5*, red. J. Zamojski, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2000.
- Kosowicz A., Maciejko A., *Integracja uchodźców w Polsce w liczbach*, Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2007.
- Kubiak H., *Stereotypy etniczne a komunikacja międzykulturowa*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.
- Kwaśniewski K., *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Słownik etnologiczny*, red. Z. Staszczak, PWN, Warszawa 1987.
- Mamzer H., *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, UAM, Poznań 2003.
- Migranci na polskim rynku pracy. Rzeczywistość, problemy, wyzwania*, red. W. Klaus, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, Warszawa 2007.
- Nikitorowicz J., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, GWP, Sopot 2010.
- Romowie w Polsce i Europie*, red. P. Borek, Wydawnictwo Naukowe AP w Krakowie, Kraków 2007.
- Tajfel H., *Social Stereotypes and Social Groups*, [w:] *Intergroup Behavior*, red. J.C. Turner, H. Giles, Blackwell, Oxford 1981.
- Tajfel H., Turner J.C., *Social identity theory of intergroup behavior*, [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, red. S. Worchel, W.G. Austin, Nelson-Hall Publishers, Chicago 1986.
- Tracz M., *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*, red. W. Osuch, Geoinfo, Kraków 2007.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999.

Ząbek M., Łodziński S., *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*, Polska Akcja Humanitarna i Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej, Warszawa 2008.

### *Źródła internetowe*

Dobrzyńska D., DWRoMNIe MSWiA, <http://www.romowie.edu.pl/o-projekcie/asystenci/99-status-asystenta> (dostęp: 24.10.2015).

Sprawozdanie z realizacji Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce w 2006 r., [www.mswia.gov.pl/portal/pl/184/4953/](http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/184/4953/) (dostęp: 22.10.2015).

Treść pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w województwie małopolskim na lata 2001–2003, [www.mswia.gov.pl/portal/pl/192/285/](http://www.mswia.gov.pl/portal/pl/192/285/) (dostęp: 22.10.2015).

Treść Zarządzenia 20/2015 Wójta Gminy Uście Gorlickie z dnia 20 kwietnia 2015 r. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050170141> (dostęp: 20.10.2015).

Weigl B., *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, <http://www.miedzykulturowa.org.pl/cms/dylematy-edukacji-wielokulturowe.html> (dostęp: 20.10.2015).

### **Abstract**

#### Education of Minorities in Poland. The Current Situation, Goals and Challenges

The article relates to the issue of minority education in Poland. It raises the issues related to the education of children belonging to both national and ethnic minorities, as well as issues related to education of foreign children, including children of migrants, refugees and children from mixed marriages. It also indicates documents due to which foreign children and children belonging to minorities and ethnic minorities in Poland have the right to education and cultural identity. The theoretical approach and concept of cultural identity is submitted, which is understood as the most important kind of collective identity, which is a historically conditioned, cultural method of behavior by a given human collectivity. It was assumed, in accordance with modern sociological concepts, that identity is not a state but a process. The following sections of the article present subjects related: the right to learn and respect the cultural identity of children, education of national and ethnic minorities in Poland and the education of foreign children in Poland, in the context of multicultural education opportunities and threats. The difference in the approach to education of children who belongs to national and ethnic minorities and foreign children is being portrayed. The article presents issues of stereotypes and prejudices in the context of children. The issue related to the possibility of employing Roma assistants at and cultural assistants is raised.

**Keywords:** anti-discrimination education, children, cultural identity, education, ethnic minorities, integration, immigrants, migrants, minorities, national identity, multicultural education, refugees

CZĘŚĆ II  
INTEGRACJA, INKLUZJA



IWONA CZAJA-CHUDYBA  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Możliwości i ograniczenia edukacji uczniów zdolnych w warunkach szkoły masowej

### Wstęp

Zamysł stworzenia systemowego modelu edukacyjnego funkcjonowania uczniów zdolnych w ramach szkoły masowej budzi od kilku lat kontrowersje wśród polskich badaczy oświaty. W kontekście przewodniej myśli niniejszej publikacji warto prześledzić, jak w szkole masowej łączy się nauczanie dzieci o zróżnicowanym poziomie zdolności, ze szczególnym podkreśleniem rodzaju obowiązków, jakie nakłada na nauczyciela praca z uczniami zdolnymi. W perspektywie nauki światowej nie jest to problem nowy<sup>1</sup>, jednak w warunkach polskich dopiero od niedawna traktowany jest jako istotna, polemiczna kwestia teorii i praktyki pedagogiki<sup>2</sup>. Poza granicami naszego kraju wdrażane są różne formy kształcenia

- 1 Por. J. Freeman, *Gifted children growing up*, Cassell, London 1991; H. Gardner, *The unschooled mind: How children think, how schools should teach*, Basic Books, New York 1991; J. Piirto, *Talented Children and Adults*, Macmillan College Publishing Company, New York 1994; *Project Zero Frameworks for Early Childhood Education*, red. H. Gardner, D. Feldman, M. Krechevsky, Teachers College Press, New York 1998; J. Eby, J. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998; L. Porter, *Gifted Young Children: a Guide for Teachers and Parents*, Open University Press, Buckingham 1999; G. Davis, S. Rimm, D. Siegle, *Education of the Gifted and Talented*, Pearson Education, New Jersey 2011.
- 2 Por. D. Nakoneczna, *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych*, CODN, Warszawa 1998; *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; M. Partyka, *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000; *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Impuls, Kraków 2005; *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślakowska, Impuls, Kraków 2005; *Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, NIK, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2007; *Zdolności, talent, twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008; I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, WSiP, Warszawa 2009; T. Giza, *O specjalności pedagogiki zdolności*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczuk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 32–39; P. Januszek, *Trzy zasadnicze nurty kształtowania warun-*

uczniów wybitnych obejmujące: kształcenie wewnętrzne (np. Skandynawia, Włochy) i zewnętrzne (np. Rosja, Ukraina, „Smart Schools” – USA) oraz tzw. szkoły letnie (USA). Istnieją też projekty systemowe (np. „APROGEN” J. Laznibatova – Słowacja; programy G&T *Gifted and Talented* – Anglia), centra dla dzieci zdolnych (np. *Centre for Talented Youth* – USA; Centrum Doradcze – Saksonia; Centrum ds. Zdolności – Praga), charakterystyczne jest też wsparcie różnorodnych fundacji pozarządowych (w większości krajów)<sup>3</sup>. Najbardziej popularne koncepcje wspierania ucznia zdolnego to kształcenie integracyjne lub specjalistyczne dla uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach.

Jednak wspieranie w rozwoju ucznia zdolnego powinno być planowane oraz realizowane w odniesieniu do szerszego kontekstu czynników. Szczególnie w warunkach szkoły polskiej łączy się bowiem z wieloma dyskusyjnymi zagadnieniami związanymi z: istotą rozumienia kategorii zdolności; dylematami metodologicznymi i etycznymi ich diagnozy; możliwościami prawnymi, ekonomicznymi i organizacyjnymi oraz tradycjami polskiej szkoły; wreszcie – z przygotowaniem i przyzwyczajaniem nauczyciela. Uwarunkowania te będą kierunkowały refleksje i analizy zawarte w niniejszym tekście.

ków rozwoju zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 64–68; K. Korbecka, *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 333–338; J. Kubik, *Kompleks Janka Muzykanta. Czy szczególnie uzdolnione dziecko w polskim systemie edukacyjnym skazane jest na obojętność?*, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 339–346; M. Suświłło, *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; M. Taraszkiewicz, A. Karpa, *Jak wspierać zdolnego ucznia? Vademecum nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2009; *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych. Opracowania tematyczne OT-577*, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, Dział Analiz i Opracowań Tematycznych, Warszawa 2010; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010; *Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*, oprac. zespół GfK Polonia, Warszawa 2011; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*, Impuls, Warszawa 2012; I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy z uczniem zdolnym – szkoła podstawowa*, ORE, Warszawa 2014.

- 3 Por. J. Laznibatova, *Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005, s. 107–122; M. Manturzevska, *Systemy wykrywania, promowania i kształcenia talentów w wybranych krajach (z perspektywy historycznej)*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji...*, s. 21–40; *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, Raport EURIDICE, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2008; K. Korbecka, *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, [w:] *Zdolności i twórczość jako ...*, s. 333–338; W. Limont, *Uczeń zdolny...*; B. Dyrda, *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach, Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, ORE, Warszawa 2011; I. Fechner-Sędzicka, *Model pracy...*

## Rozwijanie zdolności i wspieranie ucznia zdolnego – refleksje terminologiczne

W autorskiej koncepcji zdolności<sup>4</sup> stworzono definicję określającą, że są to indywidualne właściwości (sprawności, dyspozycje) osoby, od których zależy właściwy poziom wykonania w jakiejś dziedzinie, wyznaczające osiągnięcia jednostki oraz tłumaczące niejednakowe rezultaty w uczeniu się i wykonywaniu zadań. Takie rozumienie jest związane z podejściem egalitarnym<sup>5</sup>, w którym przyjmuje się, że ponad 40% populacji posiada zdolności gwarantujące wysoki poziom realizacji w obrębie poszczególnych dziedzin. Przyjęcie powyższej perspektywy analizy implikuje możliwości rozpoznawania i rozwijania różnorodnych typów zdolności u znacznej liczby uczniów, np. w szkole masowej (najlepiej nadają się do tego zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w połączeniu z ogólnodostępnymi zajęciami przeprowadzanymi w ramach lekcji).

Drugim sposobem ujmowania zdolności jest podejście elitarne, którego przedstawiciele<sup>6</sup> przyjmują, iż miano to powinno być zarezerwowane dla nielicznej kategorii zachowań, cechujących się ponadprzeciętną sprawnością, biegłością i twórczością. W takiej perspektywie możemy stosować pojęcie „ucznia zdolnego” jako charakteryzującego się wybitną wiedzą, umiejętnościami, kreatywnością oraz specyficzną motywacją. Reprezentatywna dla funkcjonowania edukacyjnego takich uczniów jest ciekawość, chęć eksperymentowania, zadawanie większej liczby pytań na lekcjach oraz szybkość uczenia się. Uczniów zdolnych znamionuje także „uporczywość”, zapał, motywacja wewnętrzna, pracowitość, wytrwałość, wewnętrzne zdyscyplinowanie, a w sferze kontaktów społecznych – silna osobowość i skłonność do dominacji, kłopoty z przystosowaniem się do otoczenia, nieraz postawa pełna rezerwy czy obojętności, skutkiem czego dzieci te często są izolowane przez zespoły klasowe. W literaturze przedmiotu pojawiają się także kategorie „genialnego dziecka” bądź „dziecka utalentowanego”, które określają występowanie wyjątkowych uzdolnień u mniej niż 2% populacji. Dzieci przejawiające zdolności o takim natężeniu zdarzają się bardzo rzadko, rzadko też w efektywny sposób korzystają z tradycyjnych form i metod

- 4 I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005; I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać...*
- 5 Por. T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006; I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności...*; A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko jest zdolne*, Kielce 2009.
- 6 Za: *Conception of giftedness*, red. R. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005; I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać...*; W. Limont, *Uczeń zdolny...*; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*

pracy w szkole masowej – w większości krajów proponowane są im różnorodne metody indywidualizowania procesu zdobywania wiedzy i umiejętności.

W odniesieniu do drugiego sposobu rozumienia zdolności i charakterystyki ucznia zdolnego można wyróżnić coraz silniej zaznaczającą się w badaniach pedagogicznych<sup>7</sup> grupę dzieci z tzw. podwójną wyjątkowością – dzieci zaburzonych, posiadających niejednokrotnie globalne deficyty, współwystępujące z wybitnymi, ponadprzeciętnymi zdolnościami w bardzo wąskich zakresach. Ze względu na swoje specyficzne funkcjonowanie dzieci te podczas indywidualizacji nauczania wymagają połączenia wysiłków pracy nauczyciela i terapeuty (psychologa, pedagoga specjalnego). Jednak oferowanie im miejsca w tzw. klasach integracyjnych łączy się zazwyczaj z położeniem nacisku jedynie na korekcję i usprawnienie zachowań, przy częstym ignorowaniu wspierania i poszerzania zdolności.

Wyróżnione powyżej grupy dzieci zdolnych w odmienny sposób funkcjonują w kontaktach z grupą rówieśniczą i nauczycielem. Wymagają także zorganizowania w środowisku szkoły różnorodnych, specyficznych sposobów pracy, opieki i wsparcia, których podstawą winna być jednak wieloaspektowa diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych każdego dziecka.

### Metodologiczne i etyczne dylematy diagnozy zdolności uczniów

Organizowanie stymulujących warunków rozwoju dziecka cechującego się ponadprzeciętnymi zdolnościami winno być poprzedzone kompleksową i rzetelną diagnozą, dotyczącą zarówno rodzaju, jak i poziomu zdolności. Odkrywanie zdolności dziecka rodzi jednak szereg metodologicznych i etycznych dylematów, zogniskowanych szczególnie wokół pytań o to, *kto, kiedy i za pomocą jakich narzędzi może/powinien dokonywać diagnozy.*

Pierwszy problem związany jest z osobami mającymi predyspozycje do szacowania typu i zakresu zdolności. Według zarządzeń obowiązujących od 17 listopada 2010 r.<sup>8</sup> to szkoła staje się miejscem rozpoznawania wielorakich uzdolnień dziecka. Szkoła – a więc przede wszystkim nauczyciele, których przy-

7 E. Baskerville, *Twice-Exceptional Students: Autism and Giftedness. A Literature Review*, <http://www.twicexceptionalkids.wordpress.com/my-literature-review/>; D. Beckley, *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*, National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Storrs 1998; M. Foryś, *Edukacja włączająca szansą dla uczniów „podwójnie wyjątkowych”*, „Hejnał Oświatowy” 2015, nr 5, s. 1–4.

8 Sześć rozporządzeń MENiS z dn. 17 listopada 2010 r. oraz ich nowelizacja zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487 oraz Dz.U. z 2013 r., poz. 532) ustanawia-



gotowanie w tym względzie opiera się w głównej mierze na doświadczeniach z okresu studiów, „wiedzy” internetowej oraz doraźnych kursach<sup>9</sup>. Swoje umiejętności w zakresie diagnozy uzdolnień nauczyciele oceniają jako średnie – a i to dotyczy jedynie szacowania poziomu przeciętnych zdolności<sup>10</sup>. Choć z badań nauczycieli klas I–III<sup>11</sup> wynika, że w ich opinii miejscem rozpoznawania zdolności dziecka winna być szkoła, to jednak diagnoza ucznia wybitnie zdolnego wymaga raczej oceny eksperckiej, kontaktu z Mistrzem, z osobą, która z merytorycznego i metodycznego punktu widzenia jest w stanie rozróżnić nieprzeciętny potencjał dziecka, a także przewidywać o możliwości jego rozwoju. Dodatkowo zarówno czynni nauczyciele, jak i studenci kierunków pedagogicznych zwracają uwagę na swoje niewystarczające przygotowanie do określania niektórych zakresów zdolności (szczególnie obejmuje to np. takie zdolności, jak: społeczne, intrapersonalne, a często także artystyczne – muzyczne i plastyczne oraz ruchowe)<sup>12</sup>. Inny problem związany z poznawaniem potencjału dziecka wyznacza organizacyjna tradycja polskiej szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej, w której klasy uczonne są przez jedynego nauczyciela, co wobec stosunkowo licznych grup dzieci skutecznie może ograniczyć możliwości obserwacji zdolności u wielu uczniów. Tak więc w stosunku do dziecka wybitnie lub przeciętnie zdolnego diagnoza szkolna, dokonywana przez jednego nauczyciela, niebędącego specjalistą z danej dziedziny, może dawać niewystarczające, niepełne, a nawet nieprawdziwe informacje. Zaniedbanie w tym względzie może spowodować niepowetowane straty, szczególnie w przypadku uczniów o ponadprzeciętnych możliwościach.

Drugą kontrowersją dotyczącą szkolnego rozpoznawania zdolności jest pytanie o moment, kiedy diagnozę tę można rozpocząć i (co wydaje się ważniejsze) zakończyć. Jest to istotne ze względu na szereg sprzecznych oczekiwań co do właściwego momentu badania zdolności. Z jednej strony, zdaniem wielu specjalistów<sup>13</sup>, w odniesieniu do uczniów zdolnych, tzw. genialnych dzieci, istotna jest diagnoza dokonana bardzo wcześnie, nawet w okresie średniego dzieciństwa. Rozpoznanie w tym okresie umożliwia adekwatne kształcenie niektórych

jących nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych.

9 A. Piwowarczyk, *Opinie nauczycieli na temat rozwijania zdolności u uczniów w klasach I–III szkół podstawowych* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2015.

10 Ibidem.

11 Ibidem.

12 M. Mytych, *Wiedza studentów pedagogiki na temat metod i form pracy z uczniem zdolnym i twórczym w edukacji wczesnoszkolnej* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.

13 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

umiejętności (np. muzycznych), choć należy mieć świadomość, że niesie ono również niebezpieczeństwo zbyt wczesnego ograniczenia możliwości rozwoju dziecka. Mając na uwadze tę okoliczność, diagnoza powinna być maksymalnie elastyczna oraz wielokrotnie powtarzana, aczkolwiek i to nie zawsze chroni dziecko oraz jego rodziców przed niespełnionymi nadziejami i nieadekwatnymi oczekiwaniami. Podejmowanie i prowadzenie diagnozy mającej na celu skierowanie dziecka do szkoły specjalistycznej (znacznie ograniczającej program kształcenia ogólnego na korzyść poszerzenia treści realizowanych z wąskiego zakresu przedmiotów) wymaga od nauczyciela przyjęcia odpowiedzialności za ewentualne pomyłki.

Trzecim ograniczeniem szkolnego rozpoznawania zdolności jest niedostępność wystandaryzowanych narzędzi, które winny być wykorzystywane przy określeniu zakresu i poziomu zdolności ucznia<sup>14</sup>. Dla nauczyciela podstawową metodą szacowania zdolności pozostaje obserwacja, sprawdziany wyników nauczania lub wyróżnienia uzyskiwane przez uczniów w różnorodnych konkursach i olimpiadach. Nauczyciele incydentalnie badają poziom twórczości dziecka, rzadko korzystają z psychologicznych narzędzi oceny twórczości czy zdolności (dostępność większości metod jest ograniczona do grona psychologów). Z drugiej strony – silne niezadowolenie nauczycieli z narzuconych w listopadzie 2010 r. rozporządzeń o formach diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i środowiskowe postulaty dotyczące ich ograniczenia, sfinalizowane w 2013 r. rezygnacją z rządowej propozycji dokumentowania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i planu działań wspierających (KIPU, PDW)<sup>15</sup>, dowiodły dużej niechęci nauczycieli do systematycznego gromadzenia informacji o uczniach (poza standardowymi ocenami i opiniami wyznaczanymi przez tradycję szkoły polskiej). Podsumowując popularne opinie i działania nauczycieli, nie wydaje się więc, aby mieli oni czas, chęć oraz możliwości dokonywania pogłębionych analiz dotyczących ucznia wybitnie zdolnego.

### Uczeń zdolny w świetle regulacji systemu oświatowego i praktyki edukacyjnej w Polsce – podstawowe kontrowersje

Aktualna *Podstawa programowa* nakłada na nauczyciela obowiązek pomocy we wspieraniu zdolności dziecka uzdolnionego, zaliczonego do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przez organizowanie zajęć zwiększających jego szanse edukacyjne. Podstawy kwalifikacji do grupy dzieci ze spe-

14 N. Cybis, E. Drop, T. Rowiński, J. Ciecuch, *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, ORE, Warszawa 2013.

15 Nowelizacja rozporządzenia; por. Dz.U. z 2013 r., poz. 532.

cyjnymi potrzebami edukacyjnymi dostarcza sześć rozporządzeń regulujących nowy model pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach oświaty (przepisy z 17 listopada 2010 r.)<sup>16</sup> oraz ich nowelizacja z dnia 30 kwietnia 2013 r.<sup>17</sup> Ustawodawca stworzył więc systemowe możliwości i szanse edukacji ucznia zdolnego w szkołach masowych. To nauczyciel jest zobowiązany dostosowywać wymagania do indywidualnych potrzeb oraz potencjału każdego ucznia poprzez indywidualizację działań na obowiązkowych i/lub dodatkowych zajęciach edukacyjnych. Szkoła stać się ma więc miejscem rozpoznawania predyspozycji uczniów i udzielania im codziennego wsparcia. Po raz pierwszy zauważono także, iż potrzeby i możliwości ucznia mogą być związane nie tylko ze sferą poznawczą (klasycznie determinującą osiągnięcia szkolne i akademickie), ale również z innymi aspektami jego funkcjonowania. Niestety, pomimo powyższych haseł o wielokierunkowości rozwoju predyspozycji dziecka właśnie w 2010 r. wprowadzono także obowiązkową maturę z matematyki, skutecznie kierując wysiłki nauczycieli wszystkich szczebli edukacji na wspieranie tylko tego tradycyjnego zakresu zdolności. Do dnia dzisiejszego stan ten odzwierciedla jedną ze znaczniejszych sprzeczności idei oświatowych z praktyką (o wymiarze nieraz paradoksalnym w skutkach). W warunkach polskiej szkoły uczeń prezentujący inne niż matematyczno-logiczne typy zdolności nawet na ponadprzeciętnym poziomie (a chociażby w teorii Howarda Gardniera<sup>18</sup> odnajdujemy jeszcze przynajmniej siedem równoważnych ich rodzajów) może być uznany za niezdolnego, gdyż profil jego zdolności nie odzwierciedla standardowego wzorca, przyjętego przez władze oświatowe. Dodatkowo, wobec zdominowania nauki na kolejnych etapach edukacji przez sprawdziany badające kompetencje matematyczne i językowe (począwszy już od nieobowiązkowego, ale ważnego w ocenie pracy nauczyciela tzw. testu trzecioklasisty), naturalną reakcją nauczycieli jest położenie bardzo dużego nacisku tylko na ten zakres nauczania. Również żadne z przygotowanych według standardów i wytycznych ministerialnych testów nie bada zdolności innego rodzaju. Dlatego mimo wielu lat popularyzowania założeń teorii inteligencji wielorakich, wielu projektów realizowanych na skalę ogólnopolską<sup>19</sup>, ani nauczyciele, ani rodzice,

16 Ibidem.

17 Ibidem.

18 H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983; H. Gardner, *Intelligence Reframed: multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.

19 Por. wybrane programy o zasięgu ogólnopolskim, m.in.: „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”.

ani tym bardziej uczniowie nie mają żadnej zewnątrzpochodnej motywacji, aby rozwijać pozamatematyczne zdolności.

Innymi wadami i ograniczeniami, które niesie interpretacja powyższych rozporządzeń ministerialnych, umieszczających ucznia zdolnego w grupie dzieci o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest ewidentne traktowanie problematyki zdolności w perspektywie podejścia elitarnego, a nie egalitarnego (bowiem tylko uczeń wybitny, ponadprzeciętny jest w stanie „konkurować” z celami i zadaniami realizowanymi przez nauczycieli w odniesieniu do innych dzieci zakwalifikowanych do tej grupy z powodu dysfunkcji lub trudności edukacyjnych czy wychowawczych). Niejasna jest więc odpowiedź na pytanie, czy priorytetowym celem edukacji będzie kompensowanie i wyrównywanie braków, czy też rozwijanie silnych stron ucznia – i często przed takim dylematem (dotyczącym przyznawania dodatkowych godzin czy form opieki, np. kształcenia indywidualnego) stają gminy, dyrektorzy i sami nauczyciele. Mimo górnolotnie brzmiących haseł i etykiet („Szkoły odkrywców talentów”) najczęstszą decyzją nauczycieli i dyrektorów szkół jest przeznaczenie dodatkowych godzin raczej na wspomaganie ucznia słabego, często z humanitarnych pobudek, co uzasadnia stwierdzenie, że „uczeń zdolny poradzi sobie sam”.

Jednak podstawowym, klasycznym problemem organizacyjnym dotyczącym edukacji uczniów zdolnych jest dylemat, który nawiązuje do głównego pytania niniejszej publikacji – „razem czy osobno?”. W odniesieniu do kształcenia dzieci uzdolnionych na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest to pytanie o możliwości **kształcenia wewnętrznego**, w którym z kilkorga utalentowanych uczniów tworzy się podgrupę funkcjonującą w zwykłej klasie. Planowanie i realizacja programu (zwykle wzbogacającego standardowe treści) pozostaje w gestii nauczyciela. Model ten posiada bezsprzeczne zalety ekonomiczne i organizacyjne (m.in. łatwiej go wprowadzić w życie; jest mniej kosztowny; nie wymaga zatrudniania dodatkowych specjalistów; możliwa jest w nim elastyczna kwalifikacja do grupy dzieci zdolnych, która minimalizuje skutki nieadekwatności w diagnozie uzdolnień), jednak łączy się ze znacznym przeciążeniem nauczyciela, a także z niebezpieczeństwem traktowania kształcenia uczniów zdolnych nie jako podstawowej, a dorywczej czynności. Z kolei popularny na wyższych etapach edukacji **model zajęć zewnętrznych**, w którym utalentowani uczniowie spędzają większość czasu we własnej klasie, ale niektóre zajęcia odbywają osobno wraz z innymi zdolnymi uczniami (w macierzystej szkole albo w innej), jest na etapie edukacji wczesnoszkolnej obarczony wadami związanymi z: organizacją (zapewnienie bezpieczeństwa), zaburzeniem i incydentalnością rówieśniczych kontaktów społecznych, wpływającą na problemy z integracją zespołu klasowego (okresowe opuszczanie klasy przez niektórych uczniów może wzbudzić skierowaną do nich niechęć innych dzieci) oraz niespójnością prezentowanego

materiału (uczniowie mogą być motywowani do różnych sposobów i poziomów myślenia, w zależności od lekcji, w których uczestniczą; nieobecność może także powodować luki w materiale podstawowym). Natomiast **szkolnictwo o charakterze specjalnego oddziału (np. profilowanych klas autorskich) lub szkoły specjalistycznej**, choć zaspokaja wszechstronne potrzeby wielu dzieci (dostarcza uczniom spójne i globalne wsparcie merytoryczne oraz emocjonalne), to przez nadmierny hermetyzm może źle wpłynąć na uczniów, zbyt wcześnie doprowadzić do jednostronnego rozwoju dziecka (z konsekwencjami, które zostały opisane w poprzednim podrozdziale). W Polsce jest ono rozpowszechnione szczególnie w odniesieniu do kształcenia zdolności artystycznych (szkoły muzyczne) i ruchowych (szkoły baletowe, szkoły mistrzostwa sportowego), jednak szkoły i klasy tego typu wywołują różnorodne reakcje ze strony społeczności lokalnej – samorządy mogą obawiać się, że w ich środowisku nastąpi swoisty drenaż mózgow, uczniowieolni będą porzucać swoje lokalne szkoły.

Kolejnym zagadnieniem, które w znacznym stopniu warunkuje edukacyjne doświadczenia ucznia zdolnego, jest wybór sposobu wspierania dziecka, obejmujący przede wszystkim metodyczne formy kształcenia. Trzeba zauważyć, iż w odniesieniu do różnych poziomów zdolności optymalne będzie skupienie się na nieco innych rodzajach działań, które określam jako koncepcję „RUW” – wspierania w trzech kierunkach podczas zajęć zewnętrznych (pozaekscyjnnych i/lub pozaszkolnych) i/lub wewnętrznych. Należą do nich:

1. **Rozwijanie ucznia przeciętnie zdolnego** – poprzez położenie nacisku na klaryfikację zainteresowań, rozwój pasji, możliwość odczucia sukcesu. Indywidualizacja nauczania w okresie edukacji wczesnoszkolnej będzie polegać na wspieraniu silnych stron dziecka i poszerzaniu ich zakresu.
2. **Ukierunkowanie ucznia ogólnie zdolnego** – w tym przypadku celem działań będzie krystalizacja uzdolnień i zainteresowań. Indywidualizacja nauczania w okresie edukacji wczesnoszkolnej może sprowadzać się do pomocy w wyborze najbardziej atrakcyjnych zajęć, oferowaniu możliwości realizowania się ucznia w różnych typach aktywności i organizowaniu środowiska uczenia się tak, aby dostarczało jak najwięcej wyzwań i sytuacji stymulujących dziecko. Istotne będzie także rozwijanie dziecięcego zaciekawienia, inspirowanego tzw. myśleniem pytajnym<sup>20</sup> czy sytuacyjną nowością, oraz twórczości, która przez wielu badaczy uważana jest za istotny deficyt u ucznia „ogólnie zdolnego”<sup>21</sup>.

20 K. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Impuls, Kraków 2006.

21 A. Gruszka, J. Orzechowski, *Geniusz bez obłąkania. Trening twórczości w edukacji dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, nr 41(1–2), s. 59–72.

3. **Wspieranie ucznia wybitnie utalentowanego w jednej dziedzinie** – obejmujące przede wszystkim koncentrację na indywidualnym podejściu w odniesieniu do doboru stawianych przed uczniem problemów i zadań (polegających np. na wyborze adekwatnych dla zainteresowań dziecka konkursów, warsztatów lub olimpiad), minimalizowanie skutków dysharmonijnego rozwoju; wspieranie emocjonalne i społeczne, tutoring, mentoring, rozwijanie twórczości, aktywizowanie rodziców oraz środowiska lokalnego, a także stosownych fundacji i stowarzyszeń, w celu uzyskiwania wsparcia finansowego oraz popularyzacji dokonań dziecka. Zakres działania dla dziecka „jednostronnie zdolnego” może obejmować także pracę z dziećmi „podwójnie wyjątkowymi”, zakładającą kompensowanie braków i niedoborów, usprawnianie (najczęściej w sferze społecznej i komunikacyjnej) oraz nadawanie znaczenia i wartości drugiemu rodzajowi owej niepowtarzalności dziecka.

Konsekwencją przyjętego przez szkołę i nauczyciela modelu wsparcia ucznia zdolnego jest wybór szczegółowych sposobów pracy i treści realizowanych w trakcie procesu nauczania – uczenia się. Tradycyjnie wyróżnia się trzy kategorie treści kształcenia dla dzieci uzdolnionych oraz strategie ich opanowania, które są uwarunkowane specyfiką funkcjonowania edukacyjnego ucznia zdolnego<sup>22</sup>. Mogą one mieć charakter:

- **przyspieszający** – uczniom proponuje się treści zaplanowane dla uczniów starszych; uczeń zdolny jest w takim przypadku traktowany jako ktoś, kto uczy się szybciej niż rówieśnicy. W edukacji wczesnoszkolnej wcielanie w życie takiej formy polega najczęściej na przeniesieniu dziecka do wyższej klasy. Ograniczenie dla tego typu decyzji stanowią jednak najczęściej dysharmonie rozwojowe (dziecko nie zawsze jest w stanie opanować treści z zakresów innych niż własne uzdolnienie; często także różni się od kolegów stopniem dojrzałości emocjonalnej i społecznej – problem ten wydaje się analogiczny do jednej z głównych barier ujawniających się w czasie nauczania w klasach łączonych);
- **wzbogacający** – kiedy pogłębiają się i rozszerzają standardowe doświadczenia edukacyjne ucznia; w tym rozumieniu uczeń zdolny to ktoś, kto myśli w sposób złożony i wielokontekstowy, analizuje abstrakcyjne pojęcia, przejawia głębsze lub szersze zainteresowania niż jego rówieśnik;
- **zindywidualizowany** – poprzez oferowanie do samodzielnego studiowania wybranych przez siebie tematów i problemów; strategie tego typu przeznaczone są zazwyczaj dla uczniów, których talent lub zainteresowania nie wpisują się w standardowe treści kształcenia. Taki sposób pracy jest możliwy przy opracowaniu projektów, w których uczeń staje się samodzielnym badaczem.

22 J. Eby, J. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia...*

W edukacji wczesnoszkolnej realizacja tych dwóch ostatnich form polega jednak najczęściej na stawianiu uczniom zadań dodatkowych, np. bardziej skomplikowanych ćwiczeń i zadań domowych; na spotkaniach z Mistrzami i ekspertami z danej dziedziny oraz na kierowaniu ucznia do udziału w wybranych konkursach i olimpiadach. Obejmuje więc zazwyczaj pozaszkolną i pozaszkolną aktywność ucznia.

### Nauczyciel – mistrz, doradca, opiekun i menadżer uczniów zdolnych

Ostatnim istotnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia uczniów zdolnych jest merytoryczne, metodyczne i psychologiczne przygotowanie nauczyciela. Aby ten problem przedstawić w szerszym kontekście, należy zastanowić się nad rolą nauczyciela w odniesieniu do tak specyficznej grupy dzieci<sup>23</sup>. Wśród wielu funkcji, które powinien pełnić nauczyciel, najbardziej charakterystyczne wydają się cztery – mistrza, doradcy (metodyka), opiekuna i menadżera. Jako ekspert przedmiotowy nauczyciel powinien cechować się pogłębioną i refleksyjną wiedzą – i ogólną, i specjalistyczną. Dodatkowo w pracy z uczniami zdolnymi istotne jest, by mistrz miał własne pasje, dzięki którym lepiej porozumie się w trudnych nieraz kontaktach z uczniami uzdolnionymi. Niejednoznaczne wyniki badań wiedzy i zainteresowań nauczycieli<sup>24</sup> sugerują jednak, że postulaty te od wielu lat pozostają w sferze myślenia życzeniowego. Zdecydowanie lepiej przedstawia się ocena metodycznego przygotowania nauczycieli, a przynajmniej ich samoocena związana z tym zakresem pracy. W znacznej większości

23 K. Mierzejewska-Ostrowska, *Poszukiwanie wzorca optymalnego nauczyciela dla ucznia zdolnego*, [w:] *Modele opieki...*, s. 71–80; W. Limont, *Uczeń zdolny...*; B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie...*

24 A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997; E. Narkiewicz-Niezbalec, *Czy szkoła wyższa uczy myśleć? O umiejętności wnioskowania i wyjaśniania studentów uczelni pedagogicznej*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2001, nr 2, s. 101–120; E. Narkiewicz-Niezbalec, *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2003, nr 3, s. 59–78; D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesniej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2005, nr 1, s. 55–66; D. Klus-Stańska, *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM w Olsztynie, Olsztyn 2006, s. 55–76; I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013; A. Nowak, *Kompetencje profesjonalne przyszłych i obecnych nauczycieli* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.

deklarują oni bowiem posiadanie wystarczających kompetencji do roli doradcy organizującego środowisko uczenia się, znającego specyfikę pracy z dzieckiem uzdolnionym na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jednak w świetle analiz i badań<sup>25</sup> wskazujących na dominację schematyczności zachowań, małą problematyczność kreowanych sytuacji edukacyjnych, stereotypizację przekazywanych treści i niewielkie zróżnicowanie metod pracy nauczycieli należy także podać w wątpliwość zawyżony optymizm tych ocen. Bezsprzecznie najlepiej realizowana jest przez nauczycieli – w kontekście uczniów zdolnych – funkcja opiekuna udzielającego wsparcia psychicznego i rozwiązującego problemy interpersonalne, natomiast w najmniejszym (najczęściej minimalnym) zakresie potrafią oni i chcą odgrywać rolę menadżera organizującego środowisko inwestowania w zdolności dziecka, podejmującego działania mające wesprzeć rodzinę dziecka (np. ekonomicznie lub marketingowo).

### Zakończenie

Joseph Renzulli<sup>26</sup>, jeden z nestorów diagnozy i wspierania uzdolnionych uczniów, wyróżnił kilka warunków determinujących powodzenie ich kształcenia: wybór optymalnego modelu wspierania uczniów; przygotowanie nauczycieli; staranność w projektowaniu treści i metod kształcenia; odpowiedniość i wielorakość procedur diagnostycznych. Czynniki te współtworzą klimat i kreują organizacyjne możliwości merytorycznego, metodycznego i psychologicznego wspomaganie uczniów zdolnych w procesie zdobywania wiedzy (niwelujące liczne problemy i trudności<sup>27</sup>), rozwijania umiejętności oraz doskonalenia postaw służących samorozwojowi. Od ich optymalności i efektywności zależeć będzie jakość edukacyjnego funkcjonowania ucznia zdolnego, przekładająca się na możliwość osiągnięcia przez niego ponadprzeciętnych, uznanych w szerszej społeczności sukcesów, a ponadto dostarczająca uczącym nauczycielom okazji do intelektualnej przygody oraz satysfakcji.

25 Por. I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne...*

26 J. Renzulli, *The Three-Ring Conception of Giftedness: a Developmental Model for Promoting Creative Productivity*, [w:] *Conception of giftedness*, red. R.J. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005, s. 246–279.

27 W. Limont, „*Stać na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. III, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, GWP, Gdańsk 2007, s. 109–129; B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*, red. V. Alminderov, J. Łaszczyk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa 1998, s. 191–196; B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Impuls, Kraków 2007.



## Bibliografia

- Badanie elementów systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania IDI*, oprac. zespół GfK Polonia, MEN, Warszawa 2011.
- Baskerville E., *Twice-Exceptional Students: Autism and Giftedness. A Literature Review*, <http://www.twiceexceptionalkids.wordpress.com/my-literature-review/>.
- Beckley D., *Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students*, National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Storrs 1998.
- Conception of giftedness*, red. R. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005.
- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, ORE, Warszawa 2013.
- Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?*, WSiP, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- Davis G., Rimm S., Siegle D., *Education of the Gifted and Talented*, Pearson Education, Inc., New Jersey 2011.
- Dyrda B., *Badanie systemu pracy z uczniem zdolnym. Raport z badania case study w Austrii, Czechach Finlandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii*, ORE, Warszawa 2011.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych – studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*, red. V. Almindorov, J. Łaszczuk, Wydawnictwo ZM WSPS, Warszawa 1998, s. 191–196.
- Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Impuls, Kraków 2007.
- Eby J., Smutny J., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1998.
- Fechner-Sędzicka I., *Model pracy z uczniem zdolnym – szkoła podstawowa*, ORE, Warszawa 2014.
- Foryś M., *Edukacja włączająca szansą dla uczniów „podwójnie wyjątkowych”*, „Hejnał Oświatowy” 2015, nr 5, s. 1–4.
- Freeman J., *Gifted children growing up*, Cassell, London 1991.
- Gardner H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York 1983.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gardner H., *Intelligence Reframed: multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.
- Gardner H., *The unschooled mind: how children think, how schools should teach*, Basic Books, New York 1991.

- Giza T., *O specjalności pedagogiki zdolności*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 32–39.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- Gruszka A., Orzechowski J., *Geniusz bez obłąkania. Trening twórczości w edukacji dzieci i młodzieży wybitnie uzdolnionej*, „Przegląd Psychologiczny” 1998, nr 41(1–2), s. 59–72.
- Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi*, NIK, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2007.
- Januszek P., *Trzy zasadnicze nurty kształtowania warunków rozwoju zainteresowań oraz uzdolnień dzieci i młodzieży*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 64–68.
- Klus-Stańska D., *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 55–76.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 55–66.
- Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009.
- Korbecka K., *Pomoc wybitnie uzdolnionym – działalność Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 333–338.
- Kubik J., *Kompleks Janka Muzykanta. Czy szczególnie uzdolnione dziecko w polskim systemie edukacyjnym skazane jest na obojętność?*, [w:] *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2009, s. 339–346.
- Laznibatova J., *Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005, s. 107–122.
- Limont W., *„Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. III, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, GWP, Gdańsk 2007, s. 109–129.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
- Manturzewska M., *Systemy wykrywania, promowania i kształcenia talentów w wybranych krajach (z perspektywy historycznej)*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005, s. 21–40.
- Mierzejewska-Ostrowska K., *Poszukiwanie wzorca optymalnego nauczyciela dla ucznia zdolnego*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, s. 71–80.

- Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- Mytych M., *Wiedza studentów pedagogiki na temat metod i form pracy z uczniem zdolnym i twórczym w edukacji wczesnoszkolnej* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.
- Nakoneczna D., *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych*, CODN, Warszawa 1998.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Czy szkoła wyższa uczy myśleć? O umiejętności wnioskowania i wyjaśniania studentów uczelni pedagogicznej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2, s. 101–120.
- Narkiewicz-Niedbalec E., *Wiedza naukowa studentów i jej zastosowanie przy formułowaniu dyrektyw praktycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3, s. 59–78.
- Nowak A., *Kompetencje profesjonalne przyszłych i obecnych nauczycieli* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2014.
- Partyka M., *Dzieci zdolne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
- Piirto J., *Talented Children and Adults*, Macmillan College Publishing Company, New York 1994.
- Piwowarczyk A., *Opinie nauczycieli na temat rozwijania zdolności u uczniów w klasach I–III szkół podstawowych* (niepublikowana praca magisterska), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, promotor: dr hab. I. Czaja-Chudyba, prof. UP, Kraków 2015.
- Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych. Opracowania tematyczne OT–577*, Kancelaria Senatu, Biuro Analiz i Dokumentacji, Dział Analiz i Opracowań Tematycznych, Warszawa 2010.
- Porter L., *Gifted Young Children: a guide for teachers and parents*, Open University Press, Buckingham 1999.
- Project Zero Frameworks for Early Childhood Education*, red. H. Gardner, D. Feldman, M. Krechevsky, Teachers College Press, New York 1998.
- Renzulli J., *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*, [w:] *Conception of giftedness*, red. R.J. Sternberg, J.E. Davidson, Cambridge University Press, New York 2005, s. 246–279.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 17 listopada 2010 r. oraz jego nowelizacja zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1487; Dz.U. z 2013 r., poz. 532).

- Suświłło M., *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Szmidt K., *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności „myślenia pytajnego”*, [w:] *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont i K. Nielek-Zawadzka, Impuls, Kraków 2006, s. 21–50.
- Taraszkiewicz M., Karpa A., *Jak wspierać zdolnego ucznia? Vademecum nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2009.
- Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Impuls, Kraków 2005.
- Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*, Raport EURIDICE, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2008.
- Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Impuls, Kraków 2005.
- Zdolności, talent, twórczość*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

### Abstract

#### Chances and Limitations of Gifted Pupils' Education in Conditions of a Public School

Supporting the development of a gifted pupil in conditions of a public school causes a lot of problems and controversies for primary education teachers. It should be planned and realized with reference to wider context of factors connected with the essence of understanding the category of abilities, with methodical and ethic dilemma of their diagnosis, with legal, economic and organizational capabilities, with traditions of Polish schools and finally – with the preparation of teachers. These determinants will follow reflections and analysis presented in the paper. Since only the consciousness of structural and methodical limitations and chances connected with organizing the environment favourable for gifted pupils may determine the quality of their education functioning, translating into possibilities of gaining above-the-average results and being acknowledged in wider community achievements and successes.

**Keywords:** gifted pupil, primary education

ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Profil nauczyciela wczesnej edukacji włączającej

### Wstęp

Zjawisko wielokulturowości, czyli współistnienia odmiennych wartości i tradycji określonych w ramach jednego organizmu państwowego, nabiera dziś coraz większego znaczenia<sup>1</sup>. Przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie wielokulturowym jest obecnie bardzo ważnym zadaniem szkoły. Prawo do nauki, będące dobrem najwyższym i powszechnym, przysługującym każdemu człowiekowi, odnosi się w sposób bezpośredni zarówno do obywateli polskich, jak i cudzoziemców. Za punkt wyjścia należałoby zatem przyjąć, że dziecko cudzoziemskie jest uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ciekawym rozwiązaniem może okazać się w tym przypadku idea edukacji włączającej, postrzeganej jako „cały system rozwiązań pozwalający dzieciom z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, ograniczeniami bez przeszkód uczestniczyć w zajęciach i życiu szkoły”<sup>2</sup>. Wedle definicji zawartych w licznych dokumentach UNESCO, włączanie postrzegane jest jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i życiu społecznym oraz eliminację wszelkich form wykluczania w edukacji. Wymaga to zmian i modyfikacji treści, sposobów podejścia, struktur i strategii nauczania, sterowanych wspólną wizją obejmującą wszystkie dzieci oraz przekonaniem, że to właśnie ogólny system powszechnej edukacji jest odpowiedzialny za ich kształcenie<sup>3</sup>. Również „dokument *Strategia: Europa 2020* Rady Europejskiej, którego zasadnicze wytyczne są realizowane we wszystkich krajach Unii Europejskiej, [ ... ] zakłada konieczność rozwoju poznawczego

- 1 Por. *Wstęp*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 2 (cały numer poświęcony tematyce edukacji wielokulturowej).
- 2 A. Derda, *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012, s. 3.
- 3 *Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision*, UNESCO, Paris 2003; *Policy Guidelines on Inclusive Education*, UNESCO, Paris 2009.

oraz emocjonalnego wszystkich dzieci na takim poziomie, by zapewnić im *dobre* warunki do rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej”<sup>4</sup>.

## Wielokulturowość w Polsce

Pojęcie „wielokulturowości” wywodzi się od angielskiego terminu *multiculturalism* i oznacza po prostu wielość kultur. Jest stwierdzeniem faktu zróżnicowania danego społeczeństwa lub w szerszym znaczeniu stwierdzeniem faktu istnienia na świecie odmiennych kultur, subkultur itp.<sup>5</sup> Termin „wielokulturowość” nabrał większego znaczenia w naszym kraju w ostatnich kilkudziesięciu latach, a w szczególności po roku 2004, kiedy Polska wraz z innymi krajami dołączyła do Unii Europejskiej i stała się jej członkiem, tworząc obecnie wspólnotę 28 krajów.

Współczesna Polska jest krajem stosunkowo jednolitym pod względem etnicznym oraz wyznaniowym. Według spisu ludności, który został przeprowadzony przed wstąpieniem do Unii Europejskiej, prawie 97% ludności było narodowości polskiej, a liczba ludności mniejszości narodowych w Polsce wynosiła około 1,5 mln osób. Wśród najliczniejszych mniejszości możemy wymienić Niemców, Białorusinów i Ukraińców. Ta jednokulturowość nie jest jednak czymś, co zawsze było dla Polski charakterystyczne. Na początku XX w. oraz w okresie międzywojennym struktura etniczna Polski była znacznie bardziej urozmaicona. Ponad 30% obywateli stanowiły mniejszości narodowe, w tym liczna mniejszość ukraińska oraz druga w kolejności żydowska. Przyczyną zmian była II wojna światowa, która pochłonęła miliony istnień ludzkich, a zmiany granic i przesiedlenia doprowadziły do ujednoczenia etnicznego Polski w okresie powojennym. Dopiero po 1989 r. na nowo zaczęto dostrzegać istnienie w Polsce historycznych grup mniejszościowych oraz otwarto się na napływ tzw. nowych społeczności, takich jak uchodźcy oraz repatrianci<sup>6</sup>.

Wraz z przystąpieniem Polski do UE został w znacznym stopniu ułatwiony przepływ ludności. Obywatele wszystkich krajów mogą bez przeszkód przemieszczać się między krajami członkowskimi, co również wpłynęło na strukturę etniczną naszego kraju. Coraz częściej na ulicach słychać rozmowy w językach obcych, coraz więcej samochodów na zagranicznych numerach rejestracyjnych porusza się na naszych drogach. Codziennie tysiące, miliony osób podróżują po

4 B. Muchacka, *Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 1, s. 8.

5 *Wielokulturowość* [hasło], [w:] *Encyklopedia popularna*, PWN, Warszawa 2011.

6 I. Czerniejewska, *Czy istnieje potrzeba edukacji wielokulturowej?*, „Sprawy Narodowościowe – Seria Nowa” 2004, z. 24–25.

całym świecie w celach biznesowych oraz prywatnych, a miliardy komunikują się ze sobą za pomocą internetu oraz innych mediów. Mieszanie się kultur, które rozpoczęło się setki lat temu, a w ostatnich latach nabrało jeszcze większego rozmachu, głównie poprzez rozwój nowoczesnych środków komunikacji i ogólnie pojętej globalizacji, spowodowało, że wielokulturowość stała się codziennością dla wielu ludzi na całym świecie. Dla współczesnych to, co dla naszych rodziców było całkowicie abstrakcyjne, stało się chlebem powszednim. Obecnie każdy z nas w mniejszym lub większym stopniu pracuje z obcokrajowcami, coraz więcej osób decyduje się również na związki z mieszkańcami innych krajów. Wszystko to prowadzi do coraz częstszych interakcji pomiędzy osobami wychowanymi w różnych kulturach i do wzajemnej wymiany poglądów oraz sposobów reakcji na różne sytuacje. Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że „każda kultura narodowa musi być otwarta na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, swojego miejsca i obowiązku wobec niej, umożliwiając jej rozwój i doskonalenie”<sup>7</sup>. Stąd potrzeba edukacji włączającej już u najmłodszych dzieci.

### Profil nauczyciela wczesnej edukacji włączającej

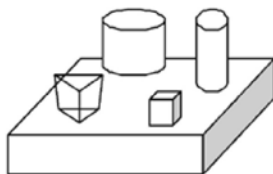
Edukacja włączająca (inkluzyjna) umożliwi pełną realizację prawa człowieka do edukacji poprzez:

- uznanie, że wszystkie dzieci mogą się razem uczyć,
- uznanie i szacunek dla różnicowania dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itp.,
- dążenie do wsparcia i budowania procesu rozwoju każdego dziecka, przy uwzględnieniu wszystkich aspektów rozwoju,
- określenie indywidualnych potrzeb uczniów oraz dążenie do tego, by im sprostać, nie pomijając tych, którzy są szczególnie narażeni na marginalizację i wykluczenie, tzn. dzieci uchodźców, mniejszości religijne, językowe, etniczne, emigrantów, niepełnosprawnych itp.
- elastyczność, tzn. uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni umieć wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju<sup>8</sup>.

7 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009, s. 57.

8 T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny «Meritum»” 2011, nr 1.

## Edukacja włączająca



Elastyczny system

*Dzieci są różne, ale mogą uczyć się razem.*

*Dzieci różnią się: wiekiem, płcią, pochodzeniem, zdolnościami, przynależnością do rasy, grupy etnicznej, sprawnością, przystosowaniem itp.*

*Należy dopasować system do dziecka.*

Źródło: T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny «Meritum»”, nr 1.

Anna Firkowska-Mankiewicz podkreśla, że edukacja włączająca wymaga nauczania skupionego na dziecku. Zakłada bowiem, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w związku z czym należy stworzyć mu takie warunki nauczania, które będą odpowiadały jego potrzebom. Można zatem powiedzieć, że edukacja włączająca to proces zwiększania uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły. Może nie tylko pomóc przezwyciężyć wykluczenie, ale i poprawić jakość edukacji, a także pomóc w zwalczaniu dyskryminacji, oswajając z odmiennością, ucząc akceptacji, tolerancji i solidarności<sup>9</sup>.

Realizacja procesu edukacji włączającej wymaga wreszcie określenia, jakie obszary kompetencji nauczyciela mają znaczenie z punktu widzenia tejże edukacji. Z pomocą przychodzi opracowany przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami w ramach projektu TE4I – Teacher Education for Inclusion *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, który odnosi się również do nauczyciela wczesnej edukacji. Według niego istotne znaczenie dla pracy nauczyciela mają cztery podstawowe wartości związane z procesem nauczania i uczenia się, które można odnieść do poszczególnych obszarów jego kompetencji. Są to:

1. Docenianie różnorodności uczniów – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.

Obszary kompetencji zbudowanej na tej wartości:

- Koncepcja edukacji włączającej, w ramach której nauczyciel powinien prezentować postawy i przekonania takie jak:

9 A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna” 2004, nr 1.



- ♦ przekonanie, że wszyscy uczniowie są równi i mają równe prawa w demokratycznym państwie,
  - ♦ edukacja włączająca wymaga reform społecznych,
  - ♦ nie należy rozdzielać edukacji włączającej i jakości kształcenia.
- Wiedza i umiejętności, które powinien w związku z powyższym posiadać nauczyciel:
- ♦ posiadanie wiedzy teoretycznej i praktycznej dotyczącej uwarunkowań edukacji włączającej w kontekście globalnym i lokalnym,
  - ♦ świadomość słabych i mocnych stron systemu edukacji, w którym pracuje,
  - ♦ przestrzeganie zasad etyki zawodowej,
  - ♦ empatia wobec zróżnicowanych potrzeb uczniów,
  - ♦ znajomość strategii przeciwstawiania się postawom dyskryminującym,
  - ♦ prezentowanie postawy pełnej szacunku w relacjach społecznych.
- Przekonania nauczycieli na temat różnic pomiędzy uczniami sprowadzają się do poniższych stwierdzeń:
- ♦ bycie innym jest zupełnie naturalne,
  - ♦ należy szanować różnorodność uczniów, postrzegając ją jako zaletę dającą nowe możliwości uczenia się w kontekście lokalnym i społecznym,
  - ♦ nauczyciel odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poczucia wartości u uczniów, a przez to ma wpływ na ich potencjał rozwojowy,
  - ♦ kategoryzacja i szufladkowanie uczniów negatywnie oddziałują na ich możliwości uczenia się.
- Jednocześnie od nauczyciela wymaga się posiadania wiedzy i umiejętności takich jak:
- ♦ znajomość źródeł różnic istniejących pomiędzy uczniami (m.in. kulturowych, językowych, społeczno-ekonomicznych itp.),
  - ♦ świadomość tego, że szkoła tworzy wspólnotę i środowisko społeczne, które wpływa na samoocenę uczniów i kształtuje ich potencjał rozwoju,
  - ♦ umiejętność włączania różnorodności do programu nauczania,
  - ♦ umiejętność znajdowania najlepszych w danej sytuacji sposobów podejścia do różnorodności,
  - ♦ przyczynianie się do tworzenia szkoły będącej wspólnotą edukacyjną dumną z osiągnięć wszystkich uczniów<sup>10</sup>.

W związku z powyższym nauczyciel wczesnej edukacji powinien rozumieć ideę edukacji włączającej jako prawo każdego ucznia do bycia w szkole, współuczestnictwa i zdobywania osiągnięć poprzez proces uczenia się. Współczesny

10 *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense 2012, s. 13–15.

nauczyciel kreujący procesy edukacyjne w duchu dialogu międzykulturowego powinien mieć świadomość *różnorodności* uczniów<sup>11</sup>, cenić ją, a nawet traktować jako zaletę stwarzającą nowe możliwości uczenia się oraz uwzględniać tę różnorodność w trakcie realizacji programu nauczania. Nie należy zapominać, że nauczyciel sam jest kulturowo ukształtowany, co świadomie lub nieświadomie przenosi na zajęcia i na wszystko to, co dzieje się w klasie. W związku z tym kapitał kulturowy nauczyciela może być prezentowany jako obowiązujący w klasie, co pozwoli uczniom na utożsamianie się z własną kulturą bez negatywnego poczucia inności<sup>12</sup>. Wojciech J. Burszta traktuje kapitał kulturowy jako wiedzę i kompetencje pozwalające odwoływać się do wartości kultury symbolicznej. Może się on przejawiać w trojkiej postaci jako: forma zinstytucjonalizowana pod postacią dyplomów i innych dokumentów zaświadczających o posiadanym wykształceniu; forma ucieleśniona, wyrażająca się znajomością konwencji i form kulturowych (w tym także gustem estetycznym), znajomością języka, wzorców uprzejmości i innych nieformalnych kompetencji kulturowych (głównie w ramach socjalizacji dokonującej się w rodzinie); forma zmateriałizowana w posiadanych przez daną osobę konkretnych obiektach o wartości kulturowej<sup>13</sup>. Istotne jest także postrzeganie pracy z dzieckiem jako formy samodoskonalenia się nauczyciela, a nie jako problemu, z którym trzeba się zmagać. Nauczyciel powinien również posiadać podstawową wiedzę na temat źródeł różnic pomiędzy uczniami (związanych, m.in. z pochodzeniem kulturowym), jednocześnie prezentując pełną empatii postawę i przestrzegając zasad etyki zawodowej i dyskrecji<sup>14</sup>.

2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- Wspomaganie każdego ucznia w procesie uczenia się treści przedmiotowych oraz nabywania umiejętności praktycznych, społecznych i emocjonalnych, co zawarte jest w następujących sformułowaniach:

- 11 E. Żmijewska, *Tożsamość kulturowa (narodowa, etniczna) – przyczynek do dyskusji o pojęciach – na przykładzie Ślązaków i Kaszubów*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 2(4).
- 12 K. Kubin, *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli i nauczycielek*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010 (Seria Wydawnicza „Maieutike”, 1).
- 13 W.J. Burszta, *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Raport o stanie i różnicowaniach kultury miejskiej*, red. W.J. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, A. Hupa, P. Majewski, Warszawa 2009, [www.kongreskultury.pl](http://www.kongreskultury.pl) (dostęp: 26.05.2016).
- 14 T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą...*

- ♦ świadomość społecznego charakteru procesu uczenia się,
  - ♦ wspieranie każdego ucznia w rozwijaniu samodzielności i podejmowaniu decyzji,
  - ♦ odkrywanie i wzmacnianie możliwości i potencjału uczenia się każdego dziecka,
  - ♦ przekonanie, że dla wszystkich uczniów ważne jest opanowanie wiedzy teoretycznej, umiejętności praktycznych i społecznych,
  - ♦ przekonanie o aktywnym uczestnictwie uczniów w podejmowaniu decyzji związanych z procesem ich kształcenia,
  - ♦ znajomość różnych modeli i sposobów uczenia się,
  - ♦ docenianie znaczenia rodziny dziecka jako źródła wsparcia w procesie uczenia się,
  - ♦ umiejętność skutecznego posługiwania się komunikacją werbalną i niewerbalną,
  - ♦ wspomaganie uczenia się w grupach,
  - ♦ kreowanie takich sytuacji uczenia się, w których uczniowie będą skłonni podejmować ryzyko, a nawet ponieść porażkę w kontrolowanych, bezpiecznych warunkach,
  - ♦ wspomaganie rozwoju umiejętności uczenia się dzieci.
- Stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach, które obejmuje:
- ♦ przekonanie, że każdy uczeń ma możliwości rozwoju i uczenia się,
  - ♦ przekonanie, że w przypadku wystąpienia u dzieci trudności w uczeniu się konieczne jest dostosowanie programu i metod nauczania,
  - ♦ przekonanie, że nauczyciel jest odpowiedzialny za wspomaganie procesu uczenia się wszystkich dzieci w klasie,
  - ♦ znajomość teorii uczenia się i modeli nauczania,
  - ♦ znajomość i umiejętne stosowanie metod kierowania klasą oraz zasad organizacji przestrzeni społecznej korzystnie wpływających na proces uczenia się,
  - ♦ umiejętność rozpoznawania i radzenia sobie z barierami zaistniałymi w procesie edukacji,
  - ♦ indywidualizacja procesu nauczania w celu zaspokojenia różnych potrzeb edukacyjnych uczniów,
  - ♦ włączanie uczniów w podejmowanie decyzji dotyczących procesu ich kształcenia i oceniania,
  - ♦ elastyczne podejście do edukacji poprzez stosowanie alternatywnych sposobów uczenia się przy wykorzystaniu informacji zwrotnych od uczniów,
  - ♦ stosowanie oceniania kształtującego, skupionego na mocnych stronach ucznia,

- ♦ zachęcanie do wspólnego uczenia się w elastycznie dobieranych grupach rówieśniczych, w których uczniowie wzajemnie sobie pomagają,
- ♦ wspólne z uczniami rozwiązywanie problemów<sup>15</sup>.

Skuteczny nauczyciel wczesnej edukacji to taki, który potrafi dotrzeć do wszystkich uczniów. Od nauczyciela wymaga się więc znajomości i umiejętności stosowania różnych modeli nauczania i teorii uczenia się dzieci tak, by umożliwić im nie tylko opanowanie wiedzy przedmiotowej, ale i zdobycie umiejętności praktycznych, społecznych i emocjonalnych. Nauczyciel musi sprawnie komunikować się werbalnie i niewerbalnie, stosować metody pozytywnego wzmocnienia pożądanych zachowań oraz metody oceniania wspierającego proces uczenia się, koncentrujące się na mocnych stronach ucznia. Nie bez znaczenia jest też posiadanie przez niego umiejętności zarządzania klasą oraz pracy z poszczególnymi uczniami. Indywidualne podejście ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci cudzoziemskich, które czują się w szkole bardzo zagubione, nie tylko z powodu barier językowych czy kulturowych. Często są po prostu nieprzygotowane na inny system nauki, zwłaszcza na różnice programowe i poziom wymagań wobec ucznia<sup>16</sup>. Stąd na nauczyciela spoczywa obowiązek umiejętnego opracowywania indywidualnego podejścia i pracy z uczniem, uwzględniającego jego specyficzne potrzeby. Nie jest w stanie dokonać tego sam, dlatego kolejną wartością, którą opisuje *Profil...*, jest nastawienie na współpracę.

3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują:

- Współpracę z rodzicami i rodzinami, która wyraża się w:
  - ♦ postrzeganiu współpracy z rodzicami uczniów jako wartości dodanej w edukacji,
  - ♦ stosowaniu metod opartych na współpracy,
  - ♦ skutecznym angażowaniu rodziców we wspomaganie procesu uczenia się ich dzieci,
  - ♦ efektywnej komunikacji z bliskimi dziecka wywodzącymi się z różnych społeczności kulturowych, etnicznych, językowych i różniących się statusem społeczno-ekonomicznym,
  - ♦ przekonaniu o istotnym wpływie relacji interpersonalnych na realizację celów kształcenia.
- Współpracę z szerokim gronem pracowników sektora oświaty opartą na:
  - ♦ traktowaniu własnej pracy jako elementu większej całości,

15 *Profil nauczyciela edukacji włączającej...*, s. 15–17.

16 A. Derda, *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce...*

- ♦ przekonaniu, że współpraca w zespole pozytywnie wpływa na rozwój zawodowy nauczyciela,
- ♦ konieczności współdziałania, partnerskiej współpracy oraz pracy zespołowej wszystkich nauczycieli i specjalistów,
- ♦ korzystaniu z wewnętrznych zasobów szkoły i zewnętrznych źródeł wsparcia w rozwiązywaniu problemów,
- ♦ znajomości terminologii, języka pojęć i sposobów myślenia innych specjalistów zaangażowanych w edukację,
- ♦ wiedzy dotyczącej rozwiązań systemowych i instytucjonalnych wskazujących, gdzie kierować się po pomoc, materiały i poradę,
- ♦ współudziale nauczyciela w ewaluacji i rozwoju szkoły jako całości<sup>17</sup>.

Nauczyciel wczesnej edukacji, świadomy istotnej w procesie uczenia się dziecka roli rodziny, powinien skutecznie angażować rodziców w ten proces, okazując jednocześnie szacunek wobec różnic kulturowych, społecznych i różnych punktów widzenia. Konieczna jest efektywna komunikacja z rodzicami, którą umożliwiają umiejętności interpersonalne nauczyciela oraz oczywiście wiedza na temat historii oraz dorobku innych kultur, a także norm i obyczajów kierujących zachowaniami uczniów. Dzięki temu nauczyciel będzie mógł wspólnie z rodzicami określić metody wsparcia dziecka w procesie kształcenia<sup>18</sup>. To samo można odnieść do współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami, gdyż żaden nauczyciel nie wie wszystkiego na temat edukacji włączającej. Otwarty na tę współpracę nauczyciel powinien więc korzystać zarówno z wewnętrznych zasobów szkolnych, jak i zewnętrznych źródeł wsparcia.

4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie obowiązek uczenia się przez całe życie.

Obszary kompetencji zbudowane na tej wartości obejmują następujące przekonania:

- Nauczyciele to praktycy wyciągający wnioski z dotychczasowych doświadczeń, co sprowadza się do:
  - ♦ przekonania, że nauczanie wymaga planowania, ewaluacji, refleksji i w konsekwencji modyfikacji oddziaływań,
  - ♦ systematycznej ewaluacji własnej pracy i umiejętności wyciągania wniosków z dotychczasowych doświadczeń,
  - ♦ wypracowania indywidualnych strategii rozwiązywania problemów,
  - ♦ wypracowania własnego podejścia pedagogicznego.
- Początkowy etap kształcenia jest punktem wyjścia do kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego, w którym mieszczą się:

17 *Profil nauczyciela edukacji włączającej...*, s. 18–19.

18 K. Kubin, *Praca z klasą wielokulturową...*

- ♦ przekonanie, że nauczanie polega na ciągłym uczeniu się,
- ♦ postawa otwarta na nabywanie wiedzy i umiejętności,
- ♦ znajomość obowiązującego prawa oświatowego, które reguluje pracę nauczyciela<sup>19</sup>.

Zakłada się zatem, że nauczyciel powinien być osobą otwartą na nabywanie nowej wiedzy i umiejętności, aktywnie poszukującą informacji i rady. Powinien rozwijać wiedzę i umiejętności na podstawie własnych doświadczeń i wiedzy teoretycznej. Wyciągając wnioski z dotychczasowych doświadczeń, powinien umieć wypracować indywidualne strategie rozwiązywania problemów i efektywnie je stosować. W celu nabywania kompetencji międzykulturowych przez nauczyciela warto na bieżąco zapoznawać się z literaturą dotyczącą edukacji międzykulturowej, uczestniczyć w warsztatach, dodatkowych zajęciach poświęconych problematyce różnorodności kulturowej. W kontekście kompetencji wielokulturowych koniecznością wydaje się również nawiązywanie wszechstronnych kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Powinno odbywać się to przez wzajemne poznawanie, zrozumienie.

Wśród działań nauczycieli najbardziej cenione są przykłady podejścia nie tylko wielokulturowego (poprzez ukazanie różnych kultur), ale przede wszystkim międzykulturowego, które zachęca młodego człowieka do otwartości na innych ludzi i ich kulturę oraz do odkrywania i korzystania z dorobku innych kultur, wzajemnego ich wzbogacania. Taki sposób współpracy z dziećmi to droga do ukształtowania wielowymiarowej tożsamości, która obejmuje identyfikacje: lokalną, regionalną, narodową, państwową, ale także europejską i globalną. Podejście międzykulturowe nauczyciela pozwala na kształtowanie wartości i postaw łączących różne kultury, odnalezienie tego, co dobre, cenne, godne wspólnego uznania, realizowania, respektowania, zarówno w zachowaniach indywidualnych, jak i działaniach społecznych<sup>20</sup>.

Nauczyciel u swoich uczniów powinien kształtować poczucie świadomości istnienia w społeczeństwie osób o innej kulturze i przygotowywać uczniów do wspólnej egzystencji z *innością*, z jaką mogą się na co dzień spotykać. Nauczyciel powinien być w stanie przygotować wszystkich swoich uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym.

19 Profil nauczyciela edukacji włączającej..., s. 19–20.

20 T. Lewowicki, J. Suchodolska, *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych*, Impuls, Kraków 2011.

## Zakończenie

W podsumowaniu można stwierdzić, że edukację, która uwzględnia komponent kulturowy, należy włączać już od najmłodszych lat dziecka w system szkolny. Młodzi ludzie, dzieci są istotami najczęściej pozbawionymi jakichkolwiek uprzedzeń i masek, otwartymi na to, co nowe i odmienne, interesujące. Zatem istotną okazuje się rola nauczyciela wczesnej edukacji posiadającego niezbędną wiedzę oraz umiejętności i akceptującego to, co inne kulturowo. Taki nauczyciel będzie prowadził proces edukacyjny i wychowawczy, ukazując dziecku obraz świata z różnych punktów widzenia, a zatem i „szkoła powinna się zmieniać”<sup>21</sup>.

Jak zaakcentowano powyżej, wynika to przede wszystkim z potrzeby uczestnictwa w różnorodnym kulturowo społeczeństwie, świadomym odnajdowaniu się w świecie kreowanym przez media, a przede wszystkim w tworzeniu poczucia własnej tożsamości i odrębności kulturowej.

## Bibliografia

- Burszta W.J., *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej*, red. W.J. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, A. Hupa, P. Majewski, Warszawa 2009, [www.kongreskultury.pl](http://www.kongreskultury.pl) (dostęp: 26.05.2016).
- Czaja-Chudyba I., *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 2.
- Czerniejewska I., *Czy istnieje potrzeba edukacji wielokulturowej?*, „Sprawy Narodowościowe – Seria Nowa” 2004, z. 24–25.
- Derda A., *Prowadzenie szkoły wielokulturowej w Polsce – pomysły rozwiązań instytucjonalnych*, [w:] *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Klorek, K. Kubin, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna” 2004, nr 1.
- Kubin K., *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli i nauczycielek*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2010 (Seria Wydawnicza „Maieutike”, 1) .
- Lewowicki T., Suchodolska J., *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych*, Impuls, Kraków 2011.

21 I. Czaja-Chudyba, *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 2, s. 20.

- Muchacka B., *Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2013, nr 1.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, WAiP, Warszawa 2009.
- Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education. A Challenge and a Vision*, UNESCO, Paris 2003.
- „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 2(4).
- Policy Guidelines on Inclusive Education*, UNESCO, Paris 2009.
- Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense 2012.
- Wielokulturowość* [hasło], [w:] *Encyklopedia popularna*, PWN, Warszawa 2011.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny «Meritum»” 2011, nr 1.
- Żmijewska E., *Tożsamość kulturowa (narodowa, etniczna) – przyczynek do dyskusji o pojęciach – na przykładzie Ślązaków i Kaszubów*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 2(4).

### **Abstract**

#### Profile-Inclusive Early Childhood Education Teacher

The article by Anna Szkolak *Profile-Inclusive Early Childhood Education Teacher* refers to the idea of inclusive education as a right of every pupil to be in school, participate and gain achievements through learning, also in a multicultural environment. The person of an early childhood education teacher and his professional competence proves to be of the highest priority. Key issues include: multiculturalism, early childhood education teacher, inclusive education.

**Keywords:** early childhood education teacher, inclusive education, multiculturalism



MARIA JANAS

Zespół Szkoły Podstawowej nr 1 im. Jana Pawła II i Gimnazjum, Skrzyszów

## Strategie pracy nauczyciela w organizowaniu warunków rozwoju uczniów o zróżnicowanym poziomie twórczości

### Wstęp

Dynamicznie rozwijające się społeczeństwo informatyczne ciągle potrzebuje nowych idei i odkryć. Potrzebni są więc wykształceni ludzie giętko i twórczo myślący, ludzie poszukujący nowych i oryginalnych rozwiązań. Głównym zadaniem współczesnej szkoły i systemu edukacji jest przygotowanie ucznia do twórczej aktywności. Kształcenie twórczych jednostek powinno się rozpoczynać jak najwcześniej, a szkoła winna być instytucją, która pomoże dziecku odkryć i uświadomić sobie własny potencjał twórczy. Według Jana Pawła II „misja dydaktyczno-wychowawcza powinna opierać się na solidnym przygotowaniu, a tego się nie improwizuje ani nie zdobywa przez powierzchowne studium i nie może być zdobyte raz na zawsze”<sup>1</sup>. Dobrze przygotowani nauczyciele powinni wyżej cenić twórczość niż odtwórczość, rozwijać potencjał ucznia, a nie ograniczać go.

### Twórczość – wyjaśnienie terminologiczne

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej brakuje jednej powszechnie przyjętej definicji twórczości. Edward Nęcka uważa, że „twórczość jest pojęciem wieloznacznym i dlatego niezbyt dobrze funkcjonuje jako termin naukowy, chociaż samo zjawisko stanowi ważny i ciekawy przedmiot badań naukowych”<sup>2</sup>. Twórczość możemy definiować w kontekście różnych kategorii. Andrzej Góralski utożsamia ją z innowacyjnością, gdyż „twórcze jest to co nowe i cenne –

- 1 Jan Paweł II, *Audycja dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich (7.12.1979)*, [w:] *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, red. S. Urbański, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2000, s. 105.
- 2 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Sopot 2012, s. 11.

oto prosta i dobra odpowiedź<sup>3</sup>. Inną kategorią jest twórczość rozumiana jako pewna postawa wobec życia mająca swój wyraz w umiejętności samodzielnego myślenia oraz rozwiązywania problemów i zadań. Występuje tam, gdzie powstają nowe jakości i wartości będące wynikiem osobistych działań i poszukiwań<sup>4</sup>. Twórczość można rozumieć również jako proces, dzięki któremu powstaje coś nowego, lub jako aktywność, czyli taką działalność człowieka, której efektem jest wzbogacenie sposobów życia człowieka, jego poznania rzeczywistości – także samego siebie, wzbogacenie świata kultury w najszerszym tego słowa znaczeniu<sup>5</sup>. Twórczość ma więc charakter bardzo szeroki i nieprecyzyjny.

Na temat twórczości dzieci powstały dwa przeciwstawne poglądy. Pierwszy biegun to tzw. twórczość elitarna – wybitna, nazywana przez Edwarda Nęcę twórczością przez duże „T”. Zwolennicy tego poglądu (David Henry Feldman, Albert Rothenberg, Tadeusz Żuk, Andrzej Góralski) uważają, że twórczość dotyczy tylko wybitnych ludzi, zdolnych do generowania dzieł o bardzo dużej wartości, których wytwory wnoszą coś istotnego w rozwój kultury, nauki i techniki. Takie podejście wyklucza spośród twórców dzieci, gdyż nie są one w stanie wymyślić nic nowego, co nie byłoby znane wcześniej (z wyjątkiem tzw. cudownych dzieci).

Odmienne poglądy reprezentują przedstawiciele podejścia egalitarnego (John Paul Guilford, Teresa Amabile, Abraham Maslow, Jerzy Kujawski, Witold Dobrołowicz). Według nich każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu. Twórczość przez małe „t” oznacza, że wszyscy jesteśmy zdolni do twórczych zachowań. Twórcze zachowania dzieci polegają na odkrywaniu rzeczy, cech już istniejących, ale mających dla dzieci charakter nowy i wartościowy. W skrajnej postaci egalitaryzmu pojawił się nawet tzw. Pankreacjonizm, oznaczający, że twórcze jest każde działanie człowieka wykraczające poza prostą recepcję. Każdy człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do powtarzania tego, co zrobili przed nim inni ludzie.

Wśród sprzecznych poglądów warto wskazać na trzeci – arystotelesowski „złoty środek”. Jest to podejście podmiotowo-realistyczne, które podkreśla rozwojowo-wychowawcze znaczenie procesu twórczego. Reprezentanci tego stanowiska (Mark Runco, Maria Przetacznik-Gierowska, Dorota Kubicka, Maciej Karwowski, Iwona Czaja-Chudyba, Krzysztof Szmidt) uważają, że dzieci są twórcze, ale w granicach własnych możliwości rozwojowych. Twórczość dziecka to cecha ciągła, występująca w różnym nasileniu od minimalnego do bardzo

3 A. Góralski, *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, PWN, Warszawa 1990, s. 5.

4 B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1980, s. 535.

5 W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985, s. 327.

dużego. Przejawia się w zabawie, języku, ekspresji plastycznej, działaniach, a jej cechami są ciekawość poznawcza, gra wyobraźni czy kreatywność, którą Maciej Karwowski definiuje jako „potencjał twórczy, zadatek twórczości, cecha jednostki sprawiające, że jej szanse na rzeczywistość, a nie jedynie pozorną i pozorancą twórczość rosną”<sup>6</sup>. Twórczość jest z jednej strony pojęciem szerszym niż kreatywność, gdyż opisuje charakterystykę osoby, produktu (np. twórcze dzieło) i aktywności (tworzenie), z drugiej strony natomiast jest pojęciem węższym, jeżeli chodzi o zasięg populacji objętych definicją, gdyż liczba osób twórczych jest zdecydowanie mniejsza niż kreatywnych. Warto podkreślić, że sama kreatywność odnosi się do opisu osoby, natomiast organizacje lub społeczeństwa mogą tylko jej sprzyjać, będąc kreatogenne<sup>7</sup>.

### Uczniowie o zróżnicowanym poziomie twórczości – wyzwanie dla nauczyciela

Dziecko jest istotą twórczą, jednak właściwość ta może zostać zniekształcona bądź zablokowana. Drugim po rodzinie środowiskiem, w którym dziecko ma szansę zaistnieć jako twórca, jest szkoła, której klimat może sprzyjać albo hamować twórczość ucznia. Najważniejsze czynniki budujące klimat szkoły to: relacje interpersonalne pomiędzy uczniami, nauczycielami, rodzicami, dyrekcją placówki; normy, wartości oraz zasady przyjęte w szkole; organizacja życia szkoły i klasy, a także rodzaj postaw reprezentowany przez różnych uczestników procesu kształcenia<sup>8</sup>. Proces rozwijania twórczych postaw powinien rozpocząć się jak najwcześniej, ponieważ dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej odznaczają się niezwykłą oryginalnością ujmowania i prezentowania otaczającego świata, nieskażonymi regułami i zasadami narzuconymi przez osoby dorosłe.

O aktywności twórczej uczniów decyduje w dużym stopniu nauczyciel, organizując i inspirując ich działania. Realizacja wspomagania twórczego rozwoju uczniów staje się wyzwaniem dla nauczyciela, od którego oczekuje się intensywnych i skutecznych działań dydaktyczno-wychowawczych. We współczesnej edukacji nie może on być tylko osobą przekazującą wiedzę. W opinii Iwony Czai-Chudyby „kreatywność w zawodzie nauczyciela łączy się z funkcją facylitatora rozwoju dziecka – wspierania postaw eksperymentowania, poszukiwania

6 M. Karwowski, *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 14.

7 Ibidem.

8 E. Petlak, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 17–20.

i badania, a także stymulowania ciekawości badawczej<sup>9</sup>. Nauczyciel ceniący przejawy twórczości ucznia, jego ciekawość poznawczą i samodzielne myślenie, staje przed trudnym zadaniem: w jaki sposób diagnozować twórczość dziecka i kształtować jego twórczy potencjał?

Nauczyciel, który chce stworzyć optymalne warunki do rozwoju kreatywności i twórczego myślenia swoich uczniów, powinien umieć zidentyfikować ich twórcze dyspozycje<sup>10</sup>. Dopiero po rozpoznaniu i zaakceptowaniu potrzeb można planować i organizować działalność edukacyjną, w sposób, który pozwoli rozwinąć indywidualny potencjał ucznia<sup>11</sup>. Zdaniem Krzysztofa Szmidta diagnozowanie nie powinno służyć etykietowaniu, lecz dzięki wykorzystaniu metod i technik badawczych powinno pomagać w konstruowaniu programów oddziaływań wspierających twórczy rozwój<sup>12</sup>. Właściwe rozpoznanie potencjału twórczego stanowi więc podstawę działań edukacyjnych służących twórczemu rozwojowi dziecka. Ponadto pomaga nauczycielowi nawiązać kontakt z dziećmi i motywować je do pracy. Dokonanie rzetelnej diagnozy ucznia pozwala uniknąć nauczycielowi stosowania tzw. ukrytych teorii kreatywności, czyli potocznych koncepcji, subiektywnych przekonań na temat twórczości<sup>13</sup>. Mogą one bowiem powodować negatywną i niesprawiedliwą ocenę poziomu twórczości uczniów. Zgodnie z opinią Aleksandry Gajdy<sup>14</sup> uczeń kreatywny kojarzony jest przez nauczycieli z uczniem o wysokiej inteligencji, która nie jest warunkiem niezbędnym do zaistnienia kreatywności.

W klasie szkolnej są zazwyczaj uczniowie zarówno twórczy, jak i nietwórczy. Diagnoza zespołu uczniowskiego przynosi nie tylko informacje o możliwościach twórczych grupy, ale pozwala także wyróżnić w tym zespole dzieci o najwyższym i najniższym poziomie twórczości. W jaki sposób nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może rozpoznać ucznia twórczego i przejawiającego niski poziom twórczości? Nauczyciel nie ma do dyspozycji testów pozwalających oszacować potencjał twórczy ucznia, dlatego powinien przede wszystkim z większą

- 9 I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013, s. 85.
- 10 J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP im. J. Korczaka w Warszawie, Warszawa 2009.
- 11 Muchacka B., *Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Impuls, Kraków 2013.
- 12 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 171.
- 13 K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, GWP, Gdańsk 2004.
- 14 A. Gajda, *Pudło czy strzał w dziesiątkę? Trafność nauczycielskich nominacji kreatywności*, [w:] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczyk, M. Jabłonowska, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.

wnikliwością i wiedzą na temat twórczości obserwować pod tym kątem zachowania uczniów. Typowe dla twórczych zachowań dzieci jest łatwe przechodzenie od jednego zadania do innego, podawanie różnorodnych pomysłów, odległych skojarzeń, umiejętność tworzenia długich łańcuchów przekształceń myślowych. Duże znaczenie ma również aktywność i samodzielność uczniów w przełamywaniu rozmaitych ograniczeń i blokad.

Nauczyciel podejmujący diagnozę poziomu twórczości powinien odwołać się do czteroskładnikowego modelu twórczości Artura Cropleya, który obejmuje: wiedzę ogólną i specjalistyczną, umiejętności poznawcze, motywację i osobowość. Twórca tej koncepcji prezentuje pięć poziomów twórczości, biorąc za kryterium występowanie lub niewystępowanie wymienionych składowych. Jeżeli wszystkie cztery są rozwinięte, prezentuje ono twórczość tzw. w pełni urzeczywistnioną. Jeżeli nie posiada ono właściwości psychicznych, osobowościowych, ważnych w twórczości, mówimy o tzw. twórczości stłumionej. Twórczość zaniechana występuje wtedy, gdy dziecku brakuje odpowiednich umiejętności myślenia twórczego. Ostatnim z pięciu poziomów twórczości jest tzw. pseudo-twórczość, polegająca na braku odpowiedniej wiedzy do tworzenia<sup>15</sup>.

Według Krzysztofa Szmidta nie można działać po omacku, ignorując tym samym różnice indywidualne. Dzieci charakteryzujące się twórczością stłumioną potrzebują zadań kształtujących ważne dla twórczości cechy charakteru, tj. otwartość na doświadczenie, wytrwałość oraz niezależność i odwagę. Dzieciom o twórczości zaniechanej należy dostarczyć trwałych wzmocnień motywujących do działań twórczych. Każdy ze wskazanych poziomów wymaga innych oddziaływań stymulacyjnych<sup>16</sup>.

Dokonując analizy sposobu funkcjonowania uczniów o najwyższym i najniższym poziomie twórczości, odwołam się do czterech składowych twórczości, które zaproponował Artur Cropley. Wezmę więc pod uwagę wiedzę ogólną i specjalistyczną, umiejętności poznawcze, motywację oraz cechy osobowości, które oni prezentują.

### Studium przypadku – dzieci o najwyższym i najniższym poziomie twórczości

Paweł<sup>17</sup> jest obecnie uczniem trzeciej klasy szkoły podstawowej. Wychowuje się w rodzinie pełnej, ma młodszą o rok siostrę uczęszczającą do tej samej szkoły. Jest dzieckiem zadbany, jego rodzina jest dobrze sytuowana. Jak wynika z wy-

15 Za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 73.

16 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*

17 Imiona uczniów zostały zmienione.

wiadu i rozmów z rodzicami, Paweł już na etapie edukacji przedszkolnej przejawiał trudności z przystosowaniem społecznym. Bardzo trudno nawiązywał kontakty z rówieśnikami. Zaczął mówić dopiero w wieku czterech lat.

Umiejętności takie jak: mówienie, chodzenie, pisanie, czytanie nabywał później niż jego rówieśnicy. Rodzicom ucznia sugerowano, aby odroczyć obowiązek szkolny. Jednak podjęli oni inną decyzję. Większy z roku na rok zakres wiedzy i umiejętności do opanowania powodował, że problemy w nauce narastały. Już od klasy pierwszej Paweł uczęszcza na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne. Ma trudności z opanowaniem podstawowej wiedzy i umiejętności przewidzianych programem klasy trzeciej. Chłopiec nie wykazuje szczególnych zainteresowań w żadnej dziedzinie, nie ma hobby. Jedynym zagadnieniem, które go interesuje, jest „kosmos”. Przyjmuje postawę ciągłego niezadowolenia i zniechęcenia podczas zabaw i zadań zarówno indywidualnych, jak i grupowych.

W zakresie umiejętności poznawczych prezentuje niski poziom płynności myślenia. Zazwyczaj zadowala go jedna jedyna odpowiedź na postawiony problem lub pytanie. Na jeszcze niższym poziomie ocenić należy giętkość jego myślenia. Uczeń nie potrafi bowiem wyjść poza to, co jest mu znane i co stanowi przyjęty schemat rozwiązania. Ma kłopoty z wymyślaniem różnorodnych zastosowań przedmiotów codziennego użytku. Jego odpowiedzi i rozwiązania są przewidywalne, typowe i mało oryginalne. Nie lubi zadawać pytań, wykazuje zdecydowanie niższy poziom zaciekawienia niż pozostała część klasy. Unika uczestniczenia w rozwiązywaniu problemów złożonych. Ma trudności z definiowaniem i redefiniowaniem pojęć. Widoczne są one w zadaniach typu: „Co by było, gdyby...”. W słabym stopniu posługuje się operacjami myślowymi, takimi jak abstrahowanie, metaforyzowanie. Rzadko dokonuje skojarzeń myślowych. Ma problemy z rozumowaniem dedukcyjnym i indukcyjnym. Często wycofuje się z zabaw o takim charakterze. Zadania wykonuje w wolnym tempie, mało starannie i bez zaangażowania.

Chłopiec wykazuje bardzo słabą motywację wewnętrzną. Podejmuje działania w celu osiągnięcia aprobaty społecznej. Z obserwacji wynika, że pracuje nie dla przyjemności, lecz z obowiązku. Często zadaje pytanie: „Czy to jest na ocenę?”, co wskazuje, że podejmuje działanie głównie dla dobrego stopnia. Nie wykazuje inicjatywy w podejmowaniu samodzielnych działań twórczych. Często trzeba go kilkanaście razy zachęcać do wykonania czynności, które pozostałe dzieci wykonują z zaangażowaniem.

Można zaobserwować, że Paweł akceptuje jedynie utarte drogi rozwiązywania problemów. Czuje się gorszy niż rówieśnicy, gdyż osiąga niskie wyniki w nauce. Brakuje mu pewności i wiary we własne siły. Uczeń jest „niezaradny”. Nie potrafi samodzielnie uzasadnić i bronić swojego zdania. Cechuje go brak

wytrwałości i zaangażowania w pokonywaniu trudności. Często nie doprowadza zadania do końca. Szybko dekoncentruje się podczas wykonywania prac indywidualnych, wymagających twórczego myślenia. Niechętnie wypowiada się na określone tematy, rzadko podejmuje dialogi z rówieśnikami. Ma niską samoocenne, która powoduje brak pewności siebie i wycofanie z działania.

Zupełnie odmienną postawę prezentuje uczennica o najwyższym poziomie twórczości. Natalia to dziewczynka uczęszczająca do tej samej klasy, w której uczy się Paweł. Mieszka w tej samej miejscowości. Łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

Dziewczynka od samego początku nauki w szkole nie przejawia żadnych problemów dydaktycznych i wychowawczych. Pomimo komplikacji zdrowotnych podczas porodu bardzo wcześnie zaczęła chodzić i mówić. Posiada szeroki zasób wiedzy o świecie i środowisku społeczno-przyrodniczym. Wykazuje zainteresowania w różnych dziedzinach. Od najmłodszych lat charakteryzowała ją koordynacja i gracia ruchów. Lubi tańczyć. Potrafi samodzielnie układać piosenki i układy choreograficzne. Chętnie podejmuje aktywność plastyczną. Sprawnie rozwiązuje łamigłówki logiczne. Łatwo opanowuje operacje rachunkowe i strategie rozumowania matematycznego.

Dziewczynkę cechuje wysoki poziom umiejętności poznawczych. Myśli w sposób płynny i oryginalny. Potrafi wymyślić wiele różnorodnych, unikatowych, oryginalnych, a jednocześnie sensownych rozwiązań. Nie zadowala się jedynym rozwiązaniem danego problemu i potrafi prowadzić twórcze poszukiwania, by znaleźć jak najwięcej i jak najlepszych pomysłów. Posiada zdolność do tworzenia zaskakujących i oryginalnych porównań oraz metafor. Jej prace często odbiegają od schematu. Potrafi dostrzec problemy, których inni uczniowie nie widzą. Jest dociekliwa, łatwo wyszukuje wady i zalety rzeczy i zjawisk. Chętnie zadaje pytania. Nie zadowala się prostą odpowiedzią. Interesują ją sprawy złożone. Lubi i chętnie podejmuje zadania wymagające spekulacji myślowych. Jest bardzo aktywna intelektualnie. Zadaje bardzo dużo różnorodnych, niestandardowych pytań. Cechuje ją bogata wyobraźnia i słownictwo. Chętnie wypowiada się, tworzy twórcze opowiadania. Potrafi samodzielnie napisać wiersz lub ciekawy dialog. Bardzo lubi odpowiadać na pytania typu: „Co by było, gdyby...?”.

Podejmuje aktywność, kierując się motywami poznawczymi. Nie realizuje zadań w celu osiągnięcia jak najlepszej oceny. Pracuje dla przyjemności, a nie z obowiązku. Wykazuje własną inicjatywę w wykonywaniu zadań twórczych. Potrafi pracować samodzielnie, bez inspiracji i pomocy nauczyciela. Denerwuje się, kiedy ma wykonać pracę według schematu. Nie boi się ryzyka. Często podejmuje zadania trudniejsze, które pochłaniają energię poznawczą. Jest odważna w swoich przekonaniach, zaciekawiona, poszukująca i pewna siebie. Często

zgaduje i stawia hipotezy. Wykazuje się niezależnością zarówno w myśleniu, jak i w działaniu. Jest asertywna i ma poczucie humoru.

Natalię cechuje otwartość umysłu. Chętnie zapoznaje się bowiem z nowymi zadaniami i problemami złożonymi. Rozwiązując zadania, korzysta z wielu źródeł informacji. Jest niezależna i odważnie podważa utarte drogi dochodzenia do celu. Często kwestionuje przyjęte schematy. Potrafi uzasadnić swoje zdanie i obronić własne poglądy. Łatwo koncentruje się na problemie twórczym i silnie angażuje się w jego rozwiązanie. Natalka jest bardzo wytrwała i zdolna do długotrwałego wysiłku myślowego. Ma wysoką samoocenę, zna wartość własnej osoby, stąd nie ma problemów z przedstawianiem własnych, często nietypowych, niestereotypowych i oryginalnych poglądów.

### Strategie pracy z uczniami o niskim i wysokim poziomie twórczości

Termin „strategia”, używany w psychologii i pedagogice, wywodzi się z wojskowości i oznacza sztukę przygotowania oraz prowadzenia wojny jako całości lub składających się na nią bitew. Jak zauważa Dorota Kubicka<sup>18</sup>, działanie strategiczne to działanie przemyślane, zaplanowane i kontrolowane od momentu jego rozpoczęcia do zakończenia. Działanie strategiczne polega więc na stosowaniu określonych „sztuczek”, „chwytów” i wypróbowanych sposobów działania. W pedagogice twórczości pojęcie „strategia” oznacza dobór odpowiednich metod i form pracy, które pozwolą osiągnąć zamierzony cel.

Pedagogika twórczości stwarza nieograniczone możliwości działań twórczych nauczyciela i ucznia. Nauczyciel ma szansę wykazywać się inwencją w zakresie doboru odpowiednich strategii wspomagających osiągnięcie zamierzonego celu. Może również projektować i organizować dynamiczne sytuacje edukacyjne, wykorzystując metody aktywizujące i problemowe.

Opis dwóch indywidualnych przypadków w zakresie prezentowania skrajnych poziomów twórczości skłania do wypracowania i wdrożenia takich strategii, które pozwolą odnieść sukces zarówno Pawłowi, posiadającemu najniższy poziom twórczości, jak i Natalii, którą cechuje najwyższy w klasie poziom potencjału twórczego. Praca z uczniami o tak zróżnicowanym poziomie twórczości na tych samych zajęciach jest zadaniem trudnym, choć nie niemożliwym do zrealizowania. Nauczyciel, jako organizator twórczej aktywności, powinien orientować się w aspektach emocjonalnych procesu twórczego. To na nim spoczywa obowiązek dołożenia wszelkich starań i osobistego zaangażowania, aby

18 D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.



stworzyć uczniom jak najlepsze warunki do pracy<sup>19</sup>. Interesujące jest więc pytanie, jak wyjść naprzeciw potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom i zdolnościom pojedynczych uczniów, kiedy tych uczniów jest w klasie dwudziestu lub trzydziestu?

Stymulowanie procesów twórczych u ucznia posiadającego niski poziom twórczości, słabą motywację wewnętrzną wymaga stosowania przede wszystkim tzw. **strategii zarodka**<sup>20</sup>. Polega ona na akceptowaniu wszystkich pomysłów, które prezentuje uczeń, bez względu na wartość lub oryginalność odpowiedzi. U ucznia wykazującego niski poziom twórczości można zaobserwować, że posiada on pewne blokady utrudniające twórczą aktywność. Stąd podjęcie pracy nad „zarodkiem”, czyli jakimkolwiek pomysłem wyjściowym, umożliwi zniwelowanie przeszkód i zahamowań. Stosując taką taktykę, można nie tylko zauważyć wzrost zaangażowania chłopca w sytuację edukacyjną, ale przede wszystkim stopniowe zanikanie występujących u niego barier takich jak: lęk przed nowością, niska samoocena, niecierpliwość, brak wiary we własne możliwości, zniechęcenie. Strategia zarodka umożliwi kształtowanie u chłopca postawy otwartości przy dostrzeganiu i definiowaniu problemów. Wykorzystanie tej strategii w praktyce powoduje, że uczeń coraz częściej wykazuje wytrwałość w pokonywaniu trudności. Wytrwałość odgrywa natomiast istotną rolę przy generowaniu rozwiązań danego problemu. Warto dodać, że nauczyciel musi wykazać się cierpliwością w oczekiwaniu na propozycje ucznia.

W pracy z Pawłem wykorzystuję również **strategię jasno określonego celu**, polegającą na dokładnym określeniu, do czego się dąży, oraz wskazaniu kryteriów, jakie musi spełnić wynik końcowy. W tym celu upewniam się najpierw, czy dziecko rozumie postawiony problem. Bazuję na tym, co w uczniu najsilniejsze, i wykorzystuję każdy, nawet najmniejszy przejaw zainteresowania omawianym zagadnieniem. Dzięki temu minimalizuję przeżywaną przez chłopca frustrację, odczucie porażki oraz pogłębianie się negatywnej oceny samego siebie. Uczeń może odnieść subiektywny sukces, pod warunkiem że zajmie się taką dziedziną, do której ma predyspozycje, czując się doceniony i wartościowy. Paweł, mający trudności z czytaniem i twierdzący, że nie posiada żadnych zainteresowań, czyta jedynie teksty na temat kosmosu i układu słonecznego. Chętnie przynosi własne książki związane z kosmosem. Zaobserwowałam, że aktywność twórcza na zajęciach wzrasta, jeśli w jakikolwiek sposób nawiązuje do tematyki, którą chłopiec darzy zainteresowaniem. Stąd konieczne jest, by nauczyciel opracowywał dla uczniów wykazujących niski poziom twórczości zagadnienia im bliskie, czyli

19 I. Paško, *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 115–123.

20 E. Nęcka, *Trening twórczości*, GWP, Sopot 2012.

takie, które nurtują ucznia. Podjęcie tematów zgodnych z zainteresowaniami i oczekiwaniami gwarantuje autentyczne zaangażowanie, pasję i chęć tworzenia.

W jaki sposób oddziaływać na ucznia, gdy tematyka nie będzie zgodna z preferowanymi przez niego zainteresowaniami? W różnych sytuacjach edukacyjnych staram się angażować wyobraźnię dziecka, ponieważ „stanowi ona siłę napędową autentycznego twórczego doświadczania”<sup>21</sup>. Bazując na zainteresowaniach chłopca jedną jedyną dziedziną – kosmosem – staram się pokazać jej korelacje z innymi obszarami wiedzy. By osiągnąć ten cel, nauczyciel musi podjąć strategię kreatywnego poszukiwania odpowiednich metod, zadań i problemów.

Ważną rolę w organizowaniu oddziaływań edukacyjnych wobec dziecka o niskim poziomie twórczości stanowi **strategia PBL** (*Project-problem Based Learning*), polegająca na połączeniu metody projektów i twórczego rozwiązywania problemów. Istotne w tej strategii są tzw. **pytania napędzające** (*driving question*). Stosując je, rozbudzam naturalną ciekawość chłopca i chęć rozumienia otaczającej go rzeczywistości. Taka taktyka pozwala nie tylko aktywizować ucznia, ale również podtrzymywać stan zaangażowania i ukierunkowywać proces twórczego rozwiązywania problemów. W swojej pracy nie tylko zadaję pytania napędzające, takie jak np.: „I co jeszcze...?”, „Pomyśl...”, „Zastanów się”, ale tworzę sytuacje dydaktyczne umożliwiające stawianie pytań. Staram się pokazać, wręcz udowodnić każdemu dziecku – szczególnie temu o niskim poziomie twórczości – że cenię sobie jego pytania. Ważne jest bowiem zauważenie twórczej inicjatywy ucznia, wyrażenie uznania dla jego wysiłku. Taka strategia działania pozwoli podnieść samoocenę dziecka. Organizując sytuacje dydaktyczne i mając na uwadze niższy poziom możliwości twórczych Pawła, nagradzam i doceniam sam fakt pojawienia się pytań, a nie ich formę czy treść, które często są niepoprawne gramatycznie.

Praca z uczniem o niskim poziomie twórczości wymaga również stosowania **strategii twórczego oddalenia**, polegającej na osiąganiu celów nie wprost, ale za pomocą problemów zastępczych. W praktyce oznacza to, że dziecko dochodzi do rozwiązania problemu dzięki dostrzeżeniu pewnych analogii. Osiąga w ten sposób poczucie dumy i zadowolenia z efektu swojej pracy. Pojawiająca się wówczas u charakteryzowanego dziecka motywacja wewnętrzna – wyrażająca się w przekonaniu: „potrafię”, „dam radę”, „chcę”, „mogę” – ma dla procesu twórczego zdecydowanie większe znaczenie niż drobna nagroda rzeczowa. Należy dodać słuszne stwierdzenie Krzysztofa Szmidta<sup>22</sup>, że praca z uczniem o niskim poziomie twórczości wymaga w tym zakresie wykształcenia u niego

21 J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.

22 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*

umiejętności rozpoznawania analogii. Bez tej umiejętności trudno spodziewać się, że uczeń będzie potrafił mówić o jednych rzeczach w terminach innych rzeczy i tworzył oryginalne przenośnie.

Inne strategie stosuję wobec uczennicy, którą cechuje wysoki poziom twórczości. Natalia posiada silną motywację i wiarę we własne możliwości. Jest baczny obserwatorem, naśladowcą niektórych zachowań nauczyciela. Według Andrzeja Góralskiego jedynym niezbędnym kryterium rozwoju potencjału twórczego jest bycie uczniem nauczyciela – mistrza. Wzorowanie się na nauczycielu, naśladownictwo i obserwacja są podstawowym składnikiem kształtowania kreatywnej postawy ucznia. Często staram się więc demonstrować uczennicy swoją ciekawość poznawczą. Okazuję wątpliwość i przyjmuję postawę badacza, ponieważ ciekawość na zajęciach może być zaraźliwa. Zdaniem Roberta Fishera bardzo dobre rezultaty przynosi również rola „zdumionego słuchacza”<sup>23</sup> oraz **strategia zatrzymania**, zachęty i uznania. Ułatwiają one zademonstrowanie szczerego zainteresowania wypowiedziami ucznia i skupienia na nich uwagi. W wyniku stosowania tej strategii dziewczynka dostrzega więcej możliwości rozwiązania danego problemu.

By skłonić Natalię do jeszcze bardziej aktywnego twórczego działania, przyjmowania postawy odważnej i niezależnej, wykorzystuję **strategię myślenia pytajnego**. Stawiam uczennicy pytania zarówno rozstrzygające, dopełniające, jak i otwarte. Udzielając odpowiedzi, dziewczynka nie tylko dostrzega sytuacje problemowe, ale również samodzielnie odkrywa nowe problemy. Właściwie dobrane i skonstruowane pytania inspirują ją nie tylko do myślenia, ale także do działania. Uczą spostrzegania pięcioma zmysłami, komentowania spostrzeżeń, dokonywania skojarzeń i przekształcania otaczającej rzeczywistości. Stymulując proces twórczy, stawiam uczennicy **pytania faktograficzne**, czyli dotyczące cech sytuacji problemowej: „Co?”, „Kto?”, „Gdzie?”, „Kiedy?” itd., **pytania proceduralne**, dotyczące sposobu funkcjonowania lub istnienia rzeczywistości: „Jak?”, „W jaki sposób?”. Bardzo często stosuję również pytania **hipotetyczne**, do których należą m.in.: „Co się stanie później?”, „Co będzie następane?”, oraz **spekulatywne**, odnoszące się do nowej wiedzy, zawierające intelektualne ryzyko: „Co by było, gdyby...?” „Co się zdarzy, jeśli...?”. Dziecko o wysokim poziomie twórczości lubi udzielać odpowiedzi na pytania hipotetyczne. Wysoki poziom wiedzy ogólnej o otaczającym świecie umożliwia dziewczynce pochwalenie się swoim oryginalnym i płynnym myśleniem. Aprobata pozostałych uczniów staje się dodatkowym motywatorem podejmowanych wysiłków twórczych. Gdy zależy mi, by uczniowie o niskim poziomie twórczości zrozumieli przyczynę wydarzenia, często zadaję Natalii (lub innym uczniom o wyższym poziomie twórczości) pytania

23 R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.

obiektywne, takie jak: „Dlaczego coś się dzieje tak, jak się dzieje?, „ Jak doszło do ...?”. Stosowanie tej strategii pozwala dziecku o wysokim poziomie twórczości zaprezentować własne możliwości twórcze, a jednocześnie wzbudzić u pozostałych uczniów zainteresowanie postawionym problemem. W czasie zajęć zadają ponadto jak najwięcej pytań będących wyrazem dociekań i przypuszczeń. Przykładem takiego pytania jest: „Dlaczego nie...?”. Dziecko o wysokim poziomie twórczości aktywnie poszukuje i prezentuje wiele sensownych odpowiedzi.

Rolą nauczyciela jest w procesie organizowania warunków do rozwijania twórczego myślenia nie tylko zadawanie uczniom właściwych, czyli otwartych pytań, lecz przede wszystkim rozwijanie umiejętności stawiania pytań przez samych uczniów. Im większa liczba zadań polegających na tworzeniu pytań, tym wyższy poziom twórczości u ucznia. Według Krzysztofa Szmidta<sup>24</sup> nauczyciel powinien znać i uwzględniać w tym procesie kilkanaście zasad. Nie zawsze odpowiadam więc na wszystkie ważne pytania uczennicy, gdyż sytuacje nieodmknięte zapadają w pamięć i skłaniają ją do myślenia. Staram się również postępować zgodnie z inną zasadą: „Lepiej, gdy nauczyciel pyta mniej, ale lepiej”. Na wszystkie pytania odpowiadam uczniom z szacunkiem. Korzystając z propozycji Krzysztofa Szmidta, założyłam w swojej klasie tzw. dzienniczek pytań i problemów, w którym uczniowie mogą wpisywać ważne i wartościowe pytania. Często staram się dyskutować z dziećmi, dlaczego odkrywanie nowych pytań jest tak ważne w różnych dziedzinach. Często wykorzystuję w pracy techniki stymulujące myślenie pytajne. Należą do nich np. zabawa „Zostań detektywem” – polegająca na zadawaniu pytań, zabawa „Co by było dalej...?”, tworzenie twórczych opowiadań, dialogów, opisów, snucie przypuszczeń przewidywanie skutków, np. „Gdyby lasu nie było ...?”, czy też formułowanie odpowiedzi na pytania w rodzaju: „Gdzie jest muzyka?”.

Należy dodać, że strategię myślenia pytajnego wykorzystuję w pracy z uczniem zarówno o niskim, jak i wysokim poziomie twórczości. Podobnie postępuję, tworząc bazę do każdej sytuacji dydaktycznej w klasie. Maciej Karwowski i Krzysztof Szmidt uważają, że najważniejsze znaczenie dla rozwoju i asymlacji nowych rozwiązań ma tzw. klimat dla kreatywności<sup>25</sup>. Klimat grupowy sprzyja rozwijaniu się grupy, gdyż ma zabarwienie emocjonalne. To od atmosfery, w której dziecko przebywa i tworzy, zależy poczucie bezpieczeństwa. Uczniowie, którzy będą się źle ze sobą czuli, nie otworzą się na nowe propozycje i nie będą ze sobą współpracowali. W tym celu staram się na początku roku szkolnego stworzyć jak najwięcej takich sytuacji dydaktyczno-zadaniowych, w których

24 K.J. Szmidt, *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży*, red. K.J. Szmidt, W. Lięża, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009.

25 K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*, Impuls, Kraków 2003.

uczniowie mogą poznać siebie nawzajem, czyli zainteresowania, marzenia, pragnienia i preferencje pozostałych członków grupy. Dopiero wtedy, gdy w moim zespole klasowym zapanuje atmosfera współpracy, bez podziału na dzieci gorsze i lepsze, zdolne i mniej zdolne, inteligentne i nierozgarnięte, każdy uczeń może poczuć się potrzebny i zmotywowany. Taki zabieg umożliwi mi zminimalizowanie występujących u niektórych uczniów lęków i zahamowań. Integracja społeczna grupy prowadzi bowiem do zrozumienia innych ludzi, innych kultur, do poszanowania indywidualnych różnic rozwojowych i kulturowych.

Właściwy klimat grupowy tworzę, wykorzystując m.in. techniki interpersonalne, np. zabawy integrujące: „Jak masz na imię?“, wyróżnianie wspólnych cech, opowiadanie o koledze, tworzenie mapy klasy, projektowanie własnych gier, układanie rymowanek itp. Mobilizując do aktywnej postawy dziecko o wysokim poziomie twórczości, zwracam uwagę, by ten proces nie hamował, lecz zachęcał do działania dzieci o niskim poziomie twórczości. W związku z tym podczas końcowej fazy tworzenia stosuję **strategię tzw. odroczonej krytyki**. Ma ona charakter weryfikowania i kontroli wykonanej pracy, oceny wygenerowanych rozwiązań. Ocena ma charakter refleksji służącej wielostronnej analizie opracowanego zagadnienia.

Wykorzystanie metody pracy grupowej przynosi obopólną korzyść dziecku zarówno o wysokim, jak i niskim potencjale twórczym. Wspólne zaangażowanie w rozwiązywanie problemów uczy nie tylko współpracy w grupie, ale także eliminuje pojawiające się wśród dzieci postawy „niezdrowej” rywalizacji. Posługując się tą strategią, kształtuję ponadto umiejętności doceniania przez uczniów wartości efektów pracy zespołowej.

Istotną rolę w stosowaniu różnych strategii służących rozwijaniu twórczej aktywności odgrywa sam nauczyciel, który odbiega od rutynowych, algorytmicznych stylów zachowania<sup>26</sup> i powinien stosować wzmocnienia pozytywne. Ważne jest, by nie były to tylko nagrody słowne, ale również te niewerbalne, czyli np. uśmiech, który również będzie stymulatorem i motywatorem twórczości. Żadnej z wymienionych strategii pracy, której celem jest stymulowanie twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej, nie może towarzyszyć komunikacja egotyczna. To jeden z warunków, by twórczość dziecka spotkała się z twórczością nauczyciela<sup>27</sup>. Bez spełnienia tego warunku nie jest możliwy do zrealizowania postulat wspólnego osiągnięcia zamierzonego celu. Zwroty takie jak: „bo ty zawsze ...”, „bo ty nigdy ...”, „gdybyś to ..., ale ty nigdy ...”, „oczywiście, jak zwykle nie wiesz ...”, „musisz wszystko zawalić ...” i inne, które informu-

26 M. Karwowski, *Twórcza (?) osobowość nauczyciela: pedeutologiczne postulaty a uczniowskie preferencje*, [w:] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 236.

27 K.J. Szmidt, *Twórczy nauczyciel – twórczy uczeń: razem i osobno*, Impuls, Kraków 2009, s. 107.

ją ucznia, że jest za słaby, by poradzić sobie z zadaniem twórczym, powodują, że dziecko traci motywację do nauki w szkole. Zamiast myśleć krytycznie, często kopiuje, naśladuje, powtarza cudze myśli i działania<sup>28</sup>.

## Zakończenie

W praktyce pedagogicznej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej istnieją dwa główne modele nauczania twórczości. Pierwszy opiera się na specjalnie wyodrębnionych do tego celu jednostkach lekcyjnych, wzbogacających program nauczania. Organizując pracę w swojej klasie, wybrałam drugi model nauczania twórczości, który polega na systematycznym wzbogacaniu treści nauczania o tematy związane z twórczością i umiejętnościami twórczymi. Nie ma jeszcze danych empirycznych wskazujących, który sposób nauczania jest bardziej efektywny.

Powodzenie nauczyciela w pracy nad rozwijaniem myślenia twórczego uwarunkowane jest dobrą znajomością każdego dziecka, jego potrzeb, poziomu umysłowego, poziomu możliwości twórczych, zainteresowań oraz temperamentu. Dzieci prezentujące niski poziom twórczości, bierne i zahamowane, potrzebują przede wszystkim zachęty, porady, odpowiednich sytuacji do twórczego myślenia i działania. Uczniów o wysokim poziomie potencjału twórczego należy natomiast odpowiednio ukierunkować i wskazać drogę rozwoju.

Proces rozwijania potencjału twórczego jest złożony, dlatego organizując warunki rozwoju uczniów o zróżnicowanym poziomie twórczości, nauczyciel może korzystać z szerokiej gamy strategii. Uważam, że nie można ograniczyć się do jednej strategii działania. Usuwanie wszelkich blokad rozwoju twórczości dziecięcej jest trudnym do zrealizowania zadaniem dla nauczyciela uczącego w zespole o zróżnicowanym poziomie twórczości. Trzeba działać tak, by stymulować i nie nudzić, a jednocześnie niwelować wszelkie bariery emocjonalne u dzieci, które je przejawiają.

Do pracy z uczniem o niskim poziomie twórczości wykorzystuję przede wszystkim strategię: zarodka, jasno określonego celu, PBL (*Project-problem Based Learning*) oraz strategię twórczego oddalenia. Ważne jest, by działania twórcze proponowane dzieciom prezentującym najniższy poziom twórczości miały inspirację i źródło w ich osobistych zainteresowaniach. Nie powinny być związane z systemem oceniania. Organizując warunki rozwoju dla uczniów o wysokim poziomie twórczości, korzystam natomiast ze strategii zatrzymania, strategii odroczonej krytyki oraz strategii myślenia pytajnego. Ukierunkowanie

28 I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.

uczniów jest możliwe dzięki stawianiu pytań faktograficznych, proceduralnych, hipotetycznych oraz spekulacyjnych.

Nie ma prostej i gotowej recepty na twórczość. Podczas pracy w zespole o zróżnicowanym poziomie twórczości stosowane przez mnie strategie często wzajemnie się przenikają. Oznacza to, że podczas zajęć stosuję poszczególne elementy tej samej strategii, np. myślenie pytające wobec dzieci o zarówno wysokim, jak i niskim potencjale twórczym. Tylko zintegrowane elementy poszczególnych strategii tworzą właściwy, kreatywny klimat w klasie. By rozwijać płynność, giętkość czy oryginalność myślenia, staram się – szczególnie uczniom mniej twórczym – wydłużyć czas na myślenie. Ów czas wyczekiwania podnosi bowiem jakość uczniowskich odpowiedzi. Przedłużenie czasu oczekiwania do trzech sekund bezpośrednio po zadaniu pytania powoduje, że dziecięce wypowiedzi stają się dłuższe, bardziej twórcze i oryginalne<sup>29</sup>.

Poszukując wsparcia w zakresie rozwijania swojego warsztatu pracy związanego z organizowaniem warunków rozwoju uczniów o zróżnicowanym poziomie twórczości korzystam z licznych publikacji. Konkretnie ćwiczenia oparte na różnych strategiach stymulujących twórczość zawarte są m.in. w programie *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*<sup>30</sup> oraz *Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu początkowym*<sup>31</sup>. Warte uwagi są również: *Krok... w kierunku kreatywności. Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zabawy i ćwiczenia*<sup>32</sup> autorstwa Marioli Jąder oraz *Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III. Podróże. Skarby. Przygoda*<sup>33</sup> Janiny Uszyńskiej-Jarmoc. Wiele pomysłów czerpię również z programu uzupełniającego rozwijanie twórczego myślenia w klasach I–III szkoły podstawowej pt. *Twórczo odkrywam świat*<sup>34</sup>. Staram się ponadto tworzyć własne zadania rozwijające twórczość uczniów w mojej klasie. Proponuję więc różne – w zależności od poziomu twórczości dzieci – sytuacje edukacyjne, w których może zaistnieć dziecko bardziej i mniej twórcze. W ten

29 R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 34

30 K.J. Szmidt, K. Okraszewski, B. Rakowiecka, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, WSiP, Warszawa 1997.

31 K.J. Szmidt, J. Bonar, *Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 2000.

32 M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności*, Impuls, Kraków 2005.

33 J. Uszyńska-Jarmoc, *Podróże. Skarby. Przygoda: podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*, Trans Humana, Białystok 2005.

34 I. Czaja-Chudyba, W. Went, *Twórczo odkrywam świat. Program uzupełniający rozwijania twórczego myślenia w klasach I–III szkoły podstawowej*, Wyższa Szkoła Biznesu National-Louis University, Nowy Sącz 2013.

sposób realizują założenia zarówno pedagogiki twórczości, jak i programu edukacyjnego dla klasy III.

## Bibliografia

- Balachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.
- Bieluga K., *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Impuls, Kraków 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Czaja-Chudyba I., Went W., *Twórczo odkrywam świat. Program uzupełniający rozwijania twórczego myślenia w klasach I–III szkoły podstawowej*, Wyższa Szkoła Biznesu National-Louis University, Nowy Sącz 2013.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Dyrda B., *Wspieranie twórczych postaw uczniów*, [w:] *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, Katowice 2005, s. 31–42.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Gajda A., *Pudło czy strzał w dziesiątkę? Trafność nauczycielskich nominacji kreatywności*, [w:] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, red. J. Łaszczczyk, M. Jabłowska, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.
- Góralski A., *Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990.
- Jan Paweł II, *Audiencja dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich (7.12.1979)*, [w:] *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, red. S. Urbański, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2000.
- Jąder M., *Krok... w kierunku kreatywności*, Impuls, Kraków 2005.
- Karwowski M., *Identyfikacja potencjału twórczego*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
- Karwowski M., *Kreatywność a twórczość – to samo, niemal to samo, nie to samo – potoczne koncepcje Polaków*, „Ruch Pedagogiczny” 2008, nr 3–4, s. 25–37.
- Karwowski M., *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 14.
- Karwowski M., *Twórcza (?) osobowość nauczyciela: pedeutologiczne postulaty a uczniowskie preferencje*, [w:] *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, red. M. Karwowski, A. Gajda, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 236.
- Karwowski M., *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008, s. 25.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.



- Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Lachowicz-Tabaczek K., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, GWP, Gdańsk 2004.
- Muchacka B., *Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak, Impuls, Kraków 2012.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Sopot 2012.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, GWP, Sopot 2012.
- Paśko I., *Model zawodowy absolwenta pedagogiki wczesnoszkolnej – nauczyciela przyrody*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 115–123.
- Petlak E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Suchodolski B., *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, PWN, Warszawa 1980.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*, Impuls, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009, s. 7–23.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Szmidt K.J., *Twórczy nauczyciel – twórczy uczeń: razem i osobno. Zapis pewnej dyskusji*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009, s. 107–136.
- Szmidt K.J., Bonar J., *Żywioty. Lekcje twórczości w nauczaniu początkowym. Klasa II. Ogień i woda. Książka dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2000.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Podróże. Skarby. Przygoda: podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I–III*, Trans Humana, Białystok 2005.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003.

### **Abstract**

#### Teacher's Strategies and Organising Surroundings for Kids of Different Level of Artistic Creativeness

Nowadays, creativity and artistic creativeness are becoming more and more significant. One of the most important tasks of schools and teachers is preparing their students for artistic creativeness. A process of developing creative behavior should be initiated as early as possible, since pre-school children are very imaginative while detecting and presenting

the world around them. Securing artistic creativeness in child's development is a great challenge for teachers who are expected to carry intensive and effective educational and tutorial training. The most important task for the teacher is diagnosing pupils' artistic potential and organizing the surroundings for their artistic development in the classroom. There is a difference when we take into account the children's artistic potential. Therefore, it is important to apply proper teaching strategies. Stimulating artistic creativeness among children of varying level of artistic creativeness is very difficult, but not impossible. That's why it is important to use different methods while working with children of low artistic creativeness and higher level of artistic creativeness. There is no single and best method of artistic development. Organising surroundings for kids of different levels of artistic creativeness is a complex process. It requires teachers to be familiar with children's abilities, to involve themselves in creating entertaining atmosphere in the classroom and to undertake creative actions while working with children.

**Keywords:** artistic creativeness, creativity, different level of artistic creativeness, teaching strategies

AGNIESZKA KOSEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

### Wprowadzenie

Termin „uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych” często używany jest zamiennie z pojęciem „uczeń o specyficznych potrzebach edukacyjnych”. Warto więc przyrzeć się tym dwóm sformułowaniom i je porównać.

Specyficzne potrzeby edukacyjne wiążą się z konkretnym, niepowtarzalnym momentem w rozwoju życiowym człowieka, kształtowanym przez indywidualne doświadczenia i uniwersalne zmiany rozwojowe determinowane procesami biologicznymi oraz społecznymi<sup>1</sup>. W tym przypadku wartości intelektualne, społeczne i emocjonalne nie odbiegają od zasobów rówieśników. Specyficzne potrzeby przejawiane przez uczniów są wynikiem oddziałujących na siebie czynników wewnętrznych i zewnętrznych. W przypadku determinant temperamentalnych i osobowościowych wyróżnić możemy strukturę i stan zaspokojenia istotnych w danej fazie potrzeb rozwojowych. Wiąże się z tym zjawisko kryzysu strukturalnego, reorganizującego struktury potrzeb w danej fazie rozwojowej. Kryzys uruchamiany jest poprzez dojrzewanie organizmu, wywołując konflikt pomiędzy potrzebami nowymi a tymi uformowanymi w poprzedniej fazie rozwojowej<sup>2</sup>. Do drugiej grupy czynników zaliczyć możemy funkcjonowanie w rodzinie i społeczeństwie, obcowanie z kulturą, codzienne zmaganie się z problemami. W tym wypadku spotkać się można z pojęciem kryzysu funkcjonalnego, w którym dochodzi do konfliktu pomiędzy efektami zmian wewnętrznych organizmu a społeczno-kulturowymi warunkami życia<sup>3</sup>. Podsumowując, można stwierdzić, że w każdej kolejnej fazie rozwoju w człowieku dochodzi do zmian wewnętrznych, które musi w sobie rozpoznać i określić, a następnie dostosować

- 1 A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2, s. 37.
- 2 B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 119–122.
- 3 Ibidem, s. 122–126.

do środowiska, w którym żyje. Ukształtowane na tym gruncie indywidualne potrzeby jednostki zyskały miano specyficznych<sup>4</sup>.

W przypadku definicji „specjalnych potrzeb edukacyjnych” (SPE) zwraca się uwagę na właściwości osobowościowe człowieka, takie jak intelekt, wolicjonalność i emocjonalność<sup>5</sup>. Pojęcie to określa potrzeby dzieci i młodzieży doświadczających trudności w uczeniu się, wynikających z ich niepełnosprawności lub innych przyczyn<sup>6</sup>. Marta Bogdanowicz w jednej ze swoich publikacji pisze, że według orientacyjnych danych dzieci z SPE stanowią około 20% populacji uczniów<sup>7</sup>. Tak wysoki wynik rodzi pytanie: kogo do tej grupy można zakwalifikować? Odpowiedzi na to pytanie dostarczają nam Jolanta Andrzejewska i Małgorzata Sitarczyk<sup>8</sup>. Autorki podają, że „do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zaliczamy dzieci z zaburzeniami motorycznymi, uszkodzeniami narządu słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną, z parcjalnymi deficytami poznawczymi (typu dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), z zaburzeniami komunikacji językowej (w tym obcokrajowców), ADHD, zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, zaburzeniami zachowania i emocji, z autyzmem, przewlekłe chore oraz z zaburzeniami karmienia i odżywiania”<sup>9</sup>. Ministerstwo Edukacji Narodowej do uczniów z SPE zalicza ponadto osoby wybitnie zdolne<sup>10</sup>. Widzimy więc, że w tym wypadku mamy do czynienia z grupą dzieci o zróżnicowanych problemach i potrzebach, wymagających indywidualnego podejścia ze strony środowiska edukacyjnego. Dodatkowo zauważyć można, że wymienione zaburzenia bądź cechy nie są etapami przejściowymi. Są wrodzone lub nabyte, towarzyszące im przez dłuższy okres lub do końca życia.

Na podstawie opracowanych wyżej definicji łatwo można zauważyć, że określenia: potrzeby „specyficzne” i „specjalne” różnią się od siebie znaczeniowo, stąd też nie mogą być stosowane zamiennie lub ze sobą mylone.

- 4 A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, B. Ziółkowska, *Specyficzne ...*, s. 40.
- 5 J. Wyczesany, A. Mikrut, *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002, s. 75.
- 6 W. Czerski, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji informatycznej i informacyjnej*, red. W. Walat, W. Lib, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2014, s. 82.
- 7 M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 39(1), s. 13.
- 8 J. Andrzejewska, M. Sitarczyk, *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Lublin 2012, s. 3.
- 9 J. Andrzejewska, M. Sitarczyk, *Specjalne ...*, s. 3.
- 10 *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2010, s. 54–57.

## Badania własne

Obecnie pojęcie integracji znane jest każdemu nauczycielowi. Stało się ono nieodłącznym elementem w planowaniu procesu edukacyjnego. Coraz więcej uczniów wymaga indywidualnego podejścia ze strony systemu oświatowego. Wpływają na to różnorodne czynniki. Niezależnie od tego, na jakim etapie edukacyjnym prowadzone są zajęcia, współczesny nauczyciel coraz częściej ma możliwość spotkać osobę o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W związku z powyższym pojawia się pytanie, czy akademickie kształcenie przygotowuje przyszłych pedagogów do pracy z uczniem nieprzeciętnym? Analiza dostępnej literatury przedmiotu nie dostarcza w pełni informacji na ten temat. Postanowiono więc podjąć badania na tym gruncie.

Głównym celem niniejszej pracy jest zbadanie przygotowania przyszłych pedagogów do pracy z uczniem z SPE. Problem badawczy można wyrazić w pytaniu: „Jak studenci pedagogiki oceniają swoje przygotowanie do przyszłej pracy w kontekście potrzeb uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych?”. Podjęto próbę uzyskania odpowiedzi na postawione problemy szczegółowe, takie jak: przygotowanie studentów do przyszłej pracy w kontekście realizacji swoistych potrzeb oświatowych wychowanków; postawy przyszłych nauczycieli względem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych; postawy studentów wobec samodoskonalenia w kontekście pracy z uczniem z SPE; formy samokształcenia przyjmowane przez przyszłych nauczycieli. Jako zmienne zależne pracy przyjęto: postawy studentów względem uczniów i samokształcenia, wiedzę przyszłych nauczycieli na temat swoistych potrzeb uczniów oraz możliwości i form samokształcenia. Wskaźnikami do wymienionych zmiennych stały się informacje zawarte przez badanych w ankietach. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W celu zbadania przedstawionych problemów badawczych wykorzystano technikę ankiety. Narzędzie zastosowane w obrębie wspomnianej techniki to kwestionariusz ankiety składający się z pytań zarówno zamkniętych, jak i otwartych.

Badaniami zostali objęci studenci kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Grupę respondentów stanowiły same kobiety. Każdy z badanych znajdował się na ostatnim roku studiów licencjackich bądź magisterskich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Kwestionariusz ankiety został rozdany łącznie 126 studentom. Pięć osób wypełniło je nieprawidłowo, przez co nie mogły zostać poddane analizie. Prawidłowo uzupełnione kwestionariusze oddało 121 osób, które stały się w ten sposób grupą badawczą. Większą grupę (63 osoby) tworzyli studenci III roku studiów licencjackich niestacjonarnych. Studia stacjonarne reprezentowane były przez 58 osób (w tym 23 studentów III roku studiów licen-

ckich i 35 osób kończących II rok studiów uzupełniających magisterskich). Badanie przeprowadzono w październiku 2015 r.

*Przygotowanie studentów do przyszłej pracy  
w kontekście realizacji specjalnych potrzeb oświatowych ucznia*

W tej części badania podjęto próbę określenia poziomu przygotowania przyszłych pedagogów pod kątem wiedzy i umiejętności praktycznych do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przyszłym pedagogom postawiono pytanie, czy uważają, że są odpowiednio przygotowani do prowadzenia zajęć w grupie/klasie, w której znajdują się dzieci o wspomnianych potrzebach. Zdecydowana większość spośród wszystkich badanych (83,5%) wskazała, że nie czuje się odpowiednio przygotowana. Tylko 16,5% zadeklarowało gotowość do pracy z uczniami wymagającymi specjalnego podejścia. W dalszej części starano się określić, kim w oczach studentów jest osoba o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Na podstawie kwestionariuszy ankiet uzyskano 188 odpowiedzi w postaci jedno- bądź kilkuelementowych definicji, dwoje respondentów nie podało swoich propozycji. Spośród osób, które udzieliły odpowiedzi, wielu badanych (62%) w swojej definicji starało się określić cechy dziecka przejawiającego specjalne potrzeby oświatowe. Najczęściej wskazywano konkretne przypadki, np.: „Osoba mająca problemy z zachowaniem, niepotrafiąca stosować się do reguł, chociaż dokładnie zna ich treść. Może to być też osoba z innego kraju bądź chore”. Często powtarzającą się odpowiedzią było również: „Dziecko przejawiające różnego rodzaju dysfunkcje/zaburzenia”. W tym wypadku jako przykład najczęściej podawano trudności edukacyjne. Jedna czwarta spośród osób wskazujących cechy dziecka, zauważyła, iż jest to jednostka nieprzeciętna, wyróżniająca się na tle rówieśników pod względem poziomu edukacyjnego. Wskazywano w tym wypadku zarówno wyższy, jak i niższy w stosunku do przeciętnego poziom nabywania nowych umiejętności. Druga część podanych definicji (38%) skupiała się na określeniu zadań nauczyciela i systemu edukacyjnego, jakie powinny być realizowane względem dziecka z SPE. Należały do nich: konieczność indywidualnego podejścia do ucznia, poświęcania znacznie większej ilości czasu na pracę z wychowankiem, potrzeba korzystania ze specjalistycznych metod pracy.

By uściślić badania dotyczące odpowiedniego przygotowania studentów do pracy z dzieckiem, zapytano respondentów, czy znają charakterystykę pracy z poszczególnymi przypadkami uczniów: zdolnym, z niepełnosprawnością, słabowidzącym, słabosłyszącym, z niepełnosprawnością ruchową, z zespołem Aspergera, z płodowym zespołem alkoholowym (FAS), ADHD, chorobą przewlekłą, trudnościami w uczeniu się, trudnościami w zachowaniu oraz uczniem pochodzącym z innej grupy etnicznej lub odmiennym wyznaniowo i kulturowo.

Badani mieli możliwość zaznaczenia tylko jednej propozycji odpowiedzi przy każdym z przypadków. Do wyboru otrzymali następujące propozycje: „tak, wyczerpująco”, „tylko w niewielkim stopniu”, „nie”. Na podstawie zebranych informacji można wnioskować, iż wielu spośród badanych nie jest jeszcze przygotowanych do pracy z dziećmi z poszczególnych grup. Najślabiej znana jest charakterystyka ucznia z płodowym zespołem alkoholowym. W tym wypadku 81% badanych przyznało, że nie wie, jak z takim dzieckiem powinno się pracować, 15% tylko w niewielkim stopniu zna charakter pracy z towarzyszącymi FAS zaburzeniami. Zaledwie 4% deklaruje dostateczne przygotowanie. Podobny układ zauważyć można w przypadku osób słabosłyszących (zna wyczerpująco – 3%, tylko w niewielkim stopniu – 24%, nie zna – 73%) oraz słabowidzących (zna wyczerpująco – 4%, tylko w niewielkim stopniu – 28%, nie zna – 68%). Niski poziom świadomości, jaka jest charakterystyka pracy z dzieckiem, można również zauważyć w przypadku zespołu Aspergera i osób pochodzących z odrębnej grupy etnicznej. Przykład pracy z dzieckiem zdolnym był z kolei najczęściej określanym jako dobrze znany (45% – wyczerpująco, 52% – w niewielkim stopniu). Tylko nieliczni (3% badanych) wskazali brak informacji na temat wspomnianego przypadku. Dodatkowe informacje ilustruje tabela 1.

Tab. 1. Znajomość charakterystyki pracy z poszczególnymi przypadkami uczniów u studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Znajomość charakterystyki pracy z dzieckiem:	Wyczerpująca	W niewielkim stopniu	Brak znajomości
zdolnym	54	63	4
z trudnościami w uczeniu się	33	73	15
z trudnościami w zachowaniu, niedostosowane społecznie	22	75	24
z chorobą przewlekłą	16	48	57
z ADHD	14	64	43
z niepełnosprawnością ruchową	13	39	69
z niepełnosprawnością intelektualną	10	54	57
pochodzącym z innej grupy etnicznej lub odmiennym wyznaniowo i kulturowo	10	45	66
z zespołem Aspergera	9	40	72
z płodowym zespołem alkoholowym (FAS)	5	18	98
słabowidzącym	5	34	82
słabosłyszącym	4	29	88

Źródło: opracowanie własne

W kolejnej części badań podjęto próbę określenia (poprzez samoocenę respondentów) poziomu przygotowania teoretycznego i praktycznego przyszłych

pedagogów do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zarówno w przypadku przygotowania teoretycznego, jak i praktycznego, łącznie otrzymano po 1462 odpowiedzi (każdy uczestnik oceniał swoje przygotowanie w 12 kategoriach). Studenci deklarowali najczęściej (31,5% odpowiedzi) całkowity brak przygotowania do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczegółowa analiza wyników pozwala stwierdzić, że przyszli pedagodzy w dużej mierze (54% badanych) nie są przygotowani od strony teoretycznej do pracy z dzieckiem z FAS. Dodatkowo 26,5% osób zadeklarowało bardzo słabe przygotowanie. Problem ten pojawia się również w przypadku pracy z osobą słabosłyszącą – 74,5% badanych wskazało na brak lub bardzo słabe przygotowanie. Podobna sytuacja pojawia się w przypadku uczniów słabowidzących – 45% deklaruje zerowe przygotowanie, bardzo słabe – 29%. Przykład dzieci zdolnych prezentuje sytuację odwrotną. Zaledwie 0,8% nie jest gotowa do pracy z takim uczniem, za to najliczniej w tym przypadku wskazywano bardzo dobre (21,5%) oraz dobre (40%) przygotowanie do pracy. Informacje na temat pozostałych przypadków uczniów zawiera tabela 2.

Tab. 2. Samoocena studentów w kontekście przygotowania teoretycznego do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Samoocena studentów w kontekście przygotowania teoretycznego do pracy z dzieckiem:	Skala oceny przygotowania do pracy				
	całkowity brak	bardzo słabe	średnie	dobrze	bardzo dobrze
z płodowym zespołem alkoholowym (FAS)	65	32	12	7	5
słabosłyszącym	58	32	24	7	0
słabowidzącym	54	35	28	4	0
z zespołem Aspergera	52	27	27	11	4
z chorobą przewlekłą	45	26	33	9	8
pochodzącym z innej grupy etnicznej lub odmiennym wyznaniowo i kulturowo	44	28	26	15	8
z niepełnosprawnością ruchową	39	36	26	24	6
z niepełnosprawnością intelektualną	37	27	39	14	4
z ADHD	31	28	30	22	10
z trudnościami w zachowaniu, niedostosowanym społecznie	19	25	33	30	14
z trudnościami w uczeniu się	15	16	33	39	18
zdolnym	1	11	35	48	26

Źródło: opracowanie własne



W odniesieniu do przygotowania praktycznego dodatkowo nasila się tendencja do określania poziomu własnego przygotowania jako zerowy lub bardzo słaby. Najczęściej tego typu przygotowanie studenci zaznaczali w przypadku pracy z dzieckiem z FAS (72% badanych przyznaje się do całkowitego braku przygotowania, 12% – do bardzo słabego przygotowania), słabosłyszącym (61% – brak przygotowania, 23% – bardzo słabe) i słabowidzącym (60% – całkowity brak, 22% – bardzo słabe przygotowanie). Na niskim poziomie jest też przygotowanie do współpracy z dzieckiem mającym zespół Aspergera i pochodzącym z innej grupy etnicznej. Zdecydowanie wśród wszystkich przypadków wyróżnia się przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym. Większość pozytywnie ocenia swoje umiejętności (15% – bardzo dobre przygotowanie, 35,5% – dobre przygotowanie, 24% – średnie przygotowanie). Dodatkowe informacje ukazane zostały w tabeli 3.

Tab. 3. Samoocena studentów w kontekście przygotowania praktycznego do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Samoocena studentów w kontekście przygotowania praktycznego do pracy z dzieckiem:	Skala oceny przygotowania do pracy				
	całkowity brak	bardzo słabe	średnie	dobrze	bardzo dobrze
z płodowym zespołem alkoholowym (FAS)	87	15	12	6	1
słabosłyszącym	74	28	16	3	0
słabowidzącym	73	27	20	1	0
z zespołem Aspergera	72	17	22	9	1
z niepełnosprawnością ruchową	61	23	23	9	5
pochodzącym z innej grupy etnicznej lub odmiennym wyznaniowo i kulturowo	61	20	22	11	7
z chorobą przewlekłą	59	20	23	14	5
z ADHD	55	25	19	17	5
z niepełnosprawnością intelektualną	52	29	33	4	3
z trudnościami w zachowaniu, niedostosowanym społecznie	32	29	33	19	8
z trudnościami w uczeniu się	25	23	32	30	11
zdolnym	16	15	29	43	18

Źródło: opracowanie własne

*Postawy przyszłych nauczycieli względem uczniów  
o specyficznych potrzebach edukacyjnych*

Na tym etapie badań postanowiono określić postawę przyszłych pedagogów, jaką prezentują w stosunku do pracy z uczniem nieprzeciętnym. W tym celu w kwestionariuszu ankiety poproszono badanych o wyrażenie swojego zdania na temat tego, czy uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni uczyć się w ogólnodostępnych placówkach oświatowych. Na to pytanie odpowiedziało 116 osób, 5 nie zaznaczyło żadnej odpowiedzi. Większość respondentów (69%) pozytywnie odniosła się do tej sprawy, uzasadniając swoją decyzję tym, że integracja sprzyja rozwojowi zarówno dzieci z SPE, jak i pozostałych uczniów w klasie. Przykładem takiego uzasadnienia jest następująca wypowiedź: „Dla tych dzieci jest to niepowtarzalna szansa, żeby rozwijać się społecznie. Zazwyczaj pozostają wyizolowane od swoich rówieśników. Również dla pozostałych dzieci jest to szansa, aby nauczyć się otwartości i tolerancji”. Przyszli pedagodzy często nie widzieli większych przeciwwskazań, by integrować dzieci; ich zdaniem takie środowisko stwarzało uczniom szanse. Część badanych podkreśliła, że ich zdaniem izolacja osób o specyficznych potrzebach edukacyjnych byłaby krzywdząca, a 29% studentów wyraziło sprzeciw wobec integracji, motywując swoją decyzję tym, że polskie szkoły, w przeciwieństwie do placówek specjalnych, nie są do tego odpowiednio przygotowane. Zauważają, że wiąże się to z dodatkowymi obciążeniami dla nauczyciela i ryzykiem obniżenia poziomu nauczania. Dwoje badanych nie potrafiło określić swojego stanowiska, dostrzegając zarówno pozytywne, jak i negatywne strony obecności w ogólnodostępnych placówkach dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W dalszym postępowaniu poproszono studentów o określenie, czy chcieliby pracować z poszczególnymi dziećmi – wymieniono tu ucznia zdolnego, z niepełnosprawnością (bez określania jej rodzaju), podopiecznego reprezentującego mniejszość etniczną. Wszyscy badani wyrazili chęć współpracy z dzieckiem zdolnym. Zdecydowana większość (87%) podobne stanowisko przyjęła względem osób odrębnej narodowości, a zaledwie 13% w tym wypadku zajęło stanowisko wyrażające niechęć do współpracy. Uzasadniali to brakiem odpowiedniego przygotowania i doświadczenia, a także obawami przed problemami komunikacyjnymi, spotkaniem z odmienną kulturą, czy też możliwością zmian struktury zajęć dotyczących tematów patriotycznych. Ponad połowa badanych chce pracować z uczniem niepełnosprawnym. Pozostałe osoby swój sprzeciw poparły takimi argumentami, jak: brak odpowiedniego przygotowania i doświadczenia, strach przed porażką, obawa przed zbyt dużym obciążeniem psychicznym i nadmiarem pracy.

W celu uzyskania szerszego spojrzenia na temat postawy wobec ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych zapytano badanych, czego obawiają się w pracy z opisywanymi przypadkami dzieci. Odpowiedzi udzieliło 110 osób. Pozostali badani nie wypowiedzieli się na ten temat bądź ich odpowiedź nie była adekwatna do postawionego pytania. Uzyskano łącznie 121 stwierdzeń wskazujących na poszczególne obszary wzbudzające wśród przyszłych nauczycieli niepewność i obawy. Prawie wszystkie podane odpowiedzi dotyczyły jakości wykonywanej przez nich pracy. Niespełna połowa badanych studentów obawia się, że nie będą w stanie sprostać postawionym przed sobą zadaniom, a brak doświadczenia i przygotowania spowoduje, że w swojej pracy popełnią błędy mające wpływ na prawidłowy rozwój podopiecznych. Strach przed porażką i brakiem efektów w nauczaniu zadeklarowała prawie 1/4 przyszłych nauczycieli. Pozostałe odpowiedzi dotyczyły: braku cierpliwości, nowych, nieprzewidzianych sytuacji, trudności w pracy z dzieckiem i jego rodzicami; 9% osób nie odczuwało żadnych obaw.

***Postawy studentów wobec samodoskonalenia w kontekście pracy z uczniem  
o specjalnych potrzebach edukacyjnych.***

***Formy samokształcenia przyjmowane przez przyszłych nauczycieli***

Przyszli pedagodzy zostali zapytani, czy do chwili przeprowadzenia badania doksztalcali się w celu podnoszenia swoich kompetencji niezbędnych do pracy z uczniem z SPE. I tak 72% spośród wszystkich badanych nie podjęło żadnych prób w tym kierunku, 26% zadeklarowało, że doksztalcało się w omawianym temacie, pozostałe osoby nie udzieliły na zadane pytanie żadnej odpowiedzi. W dalszej kolejności poproszono osoby wcześniej deklarujące aktywne samokształcenie o określenie form, jakie stosowali w celu doskonalenia swoich umiejętności. Uzyskano 88 odpowiedzi. Najczęstszą formą samokształcenia wybieraną przez studentów okazało się korzystanie ze stron internetowych dotyczących nauczania. Równie często sięgają oni po literaturę fachową lub czasopisma naukowe. Zdecydowanie rzadziej uczestniczą w konferencjach i sympozjach naukowych, wolontariacie czy bezpłatnej praktyce. W kolejnej części badani określali swój stosunek do kształcenia nauczycieli. Zostało im postawione pytanie: „Czy uważają Państwo, że nauczyciel powinien doskonalić swoje kompetencje zawodowe w kontekście pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?”. Siedem osób zrezygnowało z możliwości odpowiedzi. Pozostali badani jednogłośnie stwierdzili, że taka konieczność zachodzi i proces samokształcenia winien być w tym wypadku realizowany przez nauczycieli. Co za tym idzie, 3/4 respondentów planuje doksztalcić się we wspomnianym zakresie. W kontekście powyższych danych ciekawy wydaje się fakt, iż 1/4 badanych zapytanych o chęć podjęcia wysiłku, jakim jest samodoskonalenie, wyraziła

niechęć, mimo że wcześniej widzieli w tym obowiązek każdego nauczyciela. Podobnie jak w poprzednim pytaniu kilka osób nie określiło swojego stanowiska w tej sprawie, natomiast 61% osób wyrażających chęć własnego rozwoju wskazało 8 form doskonalenia, które chcą wykorzystać – najczęściej były to kursy doszkalające, czytanie literatury fachowej oraz rozpoczęcie kolejnego kierunku studiów. Pozostałymi, rzadziej wymienianymi sposobami były: oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, udział w konferencjach i sympozjach naukowych, odbywanie praktyki pedagogicznej, praca w wolontariacie oraz kontakt z doświadczonymi nauczycielami.

## Wnioski

Przyszli pedagodzy mają świadomość, że nie są dostatecznie przygotowani do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tylko w poszczególnych przypadkach, takich jak praca z dzieckiem zdolnym, wyróżniają się poziomem wiedzy i umiejętności. Na niskim poziomie jest za to ich przygotowanie do obcowania w procesie edukacyjnym z osobami niepełnosprawnymi, w szczególności dziećmi z zaburzeniami widzenia i słuchu, a także z zespołami zaburzeń, takimi jak FAS czy zespół Aspergera.

Zdecydowana większość badanych dostrzega zalety integracji, ale ma też świadomość zagrożeń, jakie ona niesie, oraz ograniczeń, jakie tworzy w tym wypadku system polskiej oświaty. Stosunek do pracy z dzieckiem z SPE jest w dużej mierze zależny od rodzaju jego potrzeb. Dostrzec można różnice pomiędzy stosunkiem do osób pełnosprawnych i zdolnych a stosunkiem do uczniów niepełnosprawnych. Może to być wynikiem zróżnicowanego poziomu przygotowania do pracy z poszczególnymi przypadkami. Obawy towarzyszące studentom na tym gruncie wynikają głównie ze świadomości własnych braków w wiedzy i umiejętnościach.

Studenci odczuwają potrzebę kształcenia się nauczycieli w kontekście pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo to wiele osób nie poczuwa się do obowiązku podjęcia procesu samokształcenia. Wnioskować na tej podstawie można, że dużą rolę odgrywa tu rodzaj motywacji. W planowanych działaniach samokształceniowych dominuje tendencja do wybierania kilku różnorodnych sposobów zdobywania nowej wiedzy i doświadczeń. Spośród prezentowanych form doskonalenia największym powodzeniem cieszą się: czytanie literatury, podejmowanie kursów doszkalających oraz korzystanie z różnego rodzaju portali nauczycielskich. Widać więc, że przyszli pracownicy oświaty są świadomi różnorodności sposobów zdobywania nowych, przydatnych w ich pracy informacji.

## Bibliografia

- Andrzejewska J., Sitarczyk M., *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Lublin 2012.
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 38(3), s. 216–222.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, 39(1), s. 13–22.
- Brzezińska A.I., Jabłoński S., Ziółkowska B., *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*, „Edukacja” 2014, nr 2, s. 37–52.
- Czerski W., *Technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji informatycznej i informacyjnej*, red. W. Walat, W. Lib, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2014, s. 82–87.
- Fairbairn G., Fairbairn S., *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
- Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2010.
- Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 2013.
- Wyczęsany J., Mikrut A., *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.

## Abstract

### Readiness of Pedagogy Studies' Students to Work with Pupils with Special Educational Needs

The article discusses the theme of working with a pupil with special educational needs. A group of students was subject to studies which aimed to define attitudes, forms and strategies of self-education which are preferred now and are going to be undertaken in the future by examined themselves. In the first part of the paper the focus was put on the theoretical description of concepts like specific and special educational needs. In the further part, the analysis of self-studies was presented and in the last one, the results of studies were shown.

**Keywords:** self-education, special educational needs

ALEKSANDRA LITAWA  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Włączanie jednostki w świat kultury przez wybrane środowiska społeczno-wychowawcze (na przykładzie śpiewaków amatorskich zespołów chórальных)

### Wprowadzenie

Środowisko społeczno-wychowawcze to, najprościej rzecz ujmując, złożona sieć interakcji człowieka ze światem zewnętrznym. Owa sieć „ustawicznie się zmienia, kreuje nowe siły – budujące lub niszczące, powolne lub błyskawiczne – wobec których człowiek musi zostać wyposażony w sprawności poznawcze, analityczne, socjotechniczne i organizacyjne”<sup>1</sup>. Środowiska społeczno-wychowawcze najbliższe człowiekowi to rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, środowisko lokalne wraz z działającymi w jego obrębie organizacjami i stowarzyszeniami, miejsce pracy, a także szeroko pojęte media. Poszczególne środowiska oddziałują na człowieka, dostarczając mu różnego rodzaju bodźców (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych; zamierzonych i niezamierzonych), dzięki którym może się rozwijać, kształtować swoją osobowość, a także doskonalić umiejętność współdziałania z otoczeniem<sup>2</sup>.

Realia, wśród których na co dzień bytuje człowiek, przekładają się na jego postawy, przekonania oraz wyznawany system wartości. Od specyfiki danego środowiska społeczno-wychowawczego zależy, w jaki sposób jednostka spędza swój czas wolny, czy ma możliwość rozwijania zainteresowań, czy osoby i instytucje ją otaczające dostrzegają jej zdolności, stwarzają odpowiednie warunki do realizacji pasji. Prezentowany artykuł ma na celu ukazać na podstawie wyników badań własnych, w jaki sposób wybrane środowiska społeczno-wychowawcze wspierały rozwój zainteresowań muzycznych chórzystów.

- 1 D. Lalak, T. Pilch, *Środowisko*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999, s. 299.
- 2 *Ibidem*, s. 297.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania przeprowadzono wśród śpiewaków wybranych krakowskich chórów amatorskich. Celem badań było poznanie mechanizmów zachodzących w różnych środowiskach społeczno-wychowawczych w zakresie włączania jednostek w świat kultury. Badania osadzono w paradygmacie konstruktywistycznym, kładącym nacisk przede wszystkim na zrozumienie (nadawanie sensu wyobrażeniom, jakie inni mają o świecie, próba ich interpretacji). W ramach jakościowej strategii badawczej posłużono się techniką wywiadu pogłębionego. Śpiewaków zapytano, które środowisko społeczno-wychowawcze miało największy wpływ na pojawienie się u nich zainteresowań muzycznych. Dobór interlokutorów (N = 45) odbywał się na zasadzie ochotniczych zgłoszeń. Treść wywiadów nagrano, a następnie zapisano. Uzyskane treści przyporządkowano określonym kategoriom, a następnie je opisano i zinterpretowano.

Prezentowane analizy stanowią wycinek szerszych badań autorki nad fenomenem aktywności kulturalnej podejmowanej przez osoby dorosłe w amatorskich zespołach chóralnych<sup>3</sup>.

## Charakterystyka terenu badań i grupy badawczej

Terenem badań było 17 krakowskich chórów amatorskich – pięć parafialnych, sześć akademickich i sześć środowiskowych<sup>4</sup>. Chóry różniły się między sobą pod wieloma względami. Różnice dotyczyły m.in. liczby członków poszczególnych zespołów (od 14 do 70 osób), wieku śpiewaków (od 19 do 89 lat), składu chórów (jednorodne lub mieszane), dominującego repertuaru, poziomu wykonawstwa (niektóre zespoły prezentowały poziom chórów zawodowych), liczby odbywających się w tygodniu prób (od jednej do dwóch) i czasu ich trwania (od 1,5 do 2,5 godziny).

W grupie badanych znalazły się 23 kobiety i 22 mężczyźni w wieku od 20 do 83 lat. Staż członkostwa w chórze wynosił od pół roku do 59 lat. Średnia wieku dla badanej grupy chórzystów to 41 lat.

Większość (30 osób) legitymowała się wykształceniem wyższym, 13 osób posiadało wykształcenie średnie, dwie – zasadnicze zawodowe. Przeważały osoby aktywne zawodowo (21 śpiewaków), wśród nich znalazło się czterech nauczycieli akademickich, dwóch nauczycieli szkoły średniej, jeden nauczania

3 Por. A. Litawa, *Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralnych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.

4 Organizatorami chórów zazwyczaj są uczelnie wyższe, parafie oraz ośrodki kultury. Rodzaj chóru określa się ze względu na mecenat, jakim zespół jest objęty.

początkowego i jeden przedszkolny. Dwie osoby prowadziły działalność gospodarczą. Pozostałe wykonywane przez chórzystów profesje to: inżynier elektryk, stomatolog, tłumacz, bibliotekarz, inżynier mechanik, filolog angielski, administrator wyceny, menadżer w firmie produkcyjnej, pracownik socjalny w domu pomocy społecznej, kierownik administracyjny w galerii sztuki współczesnej, informatyk programista. Drugą pod względem liczebności grupę stanowili studenci (13 osób, w tym dwóch doktorantów), kolejną – emeryci (9 osób). Dwie osoby były bezrobotne.

### *Rodzina*

Pierwszym miejscem kontaktu jednostki ze światem sztuki jest jej dom rodzinny. Rodzina kształtuje w człowieku stosunek do kultury, określa jej status w hierarchii wspólnie uznawanych wartości, decyduje o tym, czy kontakt ze sztuką będzie w przyszłości immanentną częścią życia jednostki czy tylko elementem pojawiającym się w nim przypadkowo i okazjonalnie.

Ponad połowa chórzystów (28 osób) jako źródło swojego zainteresowania muzyką wskazała dom rodzinny. Swoje rodziny, w których grano na instrumentach, śpiewano, słuchano muzyki, badani określali mianem „muzycznych” bądź „muzykalnych”. Bliżsi bądź dalsi krewni chórzystów należeli do orkiestr strażackich, kapel ludowych, byli członkami zespołów muzycznych, zarówno instrumentalnych, jak i śpiewających, a podejmowana przez nich aktywność muzyczna miała charakter zarówno amatorski, jak i profesjonalny. Muzyczna tradycja niektórych rodzin była naprawdę bogata, o czym świadczyć może wypowiedź jednej z chórzystek: „[...] moja cała rodzina jest umuzykalniona. Babcia jako młoda dziewczyna śpiewała w chórze u św. Barbary pod batutą pana Stanisława Gałońskiego, tata skończył drugi stopień tarnowskiej szkoły muzycznej, mama bardzo dobrze śpiewa, brat cioteczny jest byłym chórzystą Pueri Cantores Tarnovienses i założycielem męskiego zespołu wokalnego Concentus. Praktycznie od zawsze byłam otoczona muzyką”<sup>5</sup> (K.<sup>6</sup>, 23 l., studentka, cztery lata śpiewu w chórze akademickim). Dorastając wśród miłośników muzyki trudno nie przejąć od nich określonych wzorców postępowania. W sytuacji, w której muzyka stanowi stały element rodzinnego krajobrazu, obcowanie z tą dziedziną sztuki przeradza się u dziecka w naturalną potrzebę.

Wielu badanych kontynuowało zapoczątkowaną przez rodziców lub dziadków rodzinną tradycję śpiewu w chórze amatorskim. „Mam w rodzinie silne tradycje muzyczne – opowiadała jedna z narratorek. – I dziadkowie, potem moja mama, śpiewali w chórach, mama śpiewała w chórze Uniwersytetu War-

5 Zachowano oryginalny styl wypowiedzi.

6 Płeć narratorów oznaczono skrótami: K – kobieta, M – mężczyzna.



szawskiego, jest wielką pasjonatką muzyki, zwłaszcza klasycznej. Więc muzyka od zawsze mnie otaczała, od dziecka śpiewałam, śpiewano ze mną... muzyka mi towarzyszyła cały czas [...] Później w liceum uczyłam się grać na fortepianie, ale zostałam przy śpiewaniu. Już jak szłam na studia, to wiedziałam, że będę gdzieś śpiewać. Nie wiedziałam wtedy, że wyląduję w Krakowie, ale wiedziałam, że jak zacznę studia, to pierwszą rzeczą jaką zrobię, będzie poszukiwanie chóru" (K., 26 l., studentka, siedem lat śpiewu w chórze akademickim). Niejednokrotnie rodzice zachęcali swoje dzieci do zapisania się do tego samego chóru, w którym sami śpiewali. Tak było w przypadku jednego z badanych, który trafił do zespołu w ślad za swoim ojcem, by następnie przyprowadzić tu również syna: „[...] tata śpiewa w tym chórze od 1956 roku. Poprzez to, że tata śpiewał, że w domu dużo muzyki było, mamy trzy pokolenia w chórze, jeszcze mój syn śpiewa" (M., 51 l., inż. mechanik, 36 lat śpiewu w chórze środowiskowym). Dla autorów przytoczonych wypowiedzi zapisanie się do zespołu śpiewaczego stanowiło naturalną kolej rzeczy. Ich przykłady dowodzą, jak silnym motywatorem do podjęcia i utrzymania aktywności muzycznej może okazać się chęć pielęgnowania rodzinnej tradycji.

W przypadku niektórych chórzystów wpływ na rozwój ich zainteresowań muzycznych miał zawód wykonywany przez rodzica bądź krewnego. Bywało, że ktoś w rodzinie profesjonalnie zajmował się muzyką i dostrzegał talent u danej osoby. U jednego z narratorów predyspozycje muzyczne odkryła bliska krewna: „Ja miałem ciocię śpiewaczkę, która była profesorem w Wyższej Szkole Muzycznej, ona ustawiała głos wybitnym aktorom i śpiewakom, ona była pierwszą osobą, która zauważyła, że potrafię śpiewać. Ona mi ustawiła głos, przygotowała parę piosenek na galę piosenki studenckiej, w której brałem udział. Od tego się zaczęło" (M., 62 l., nauczyciel akademicki, 23 lata śpiewu w chórach, chór środowiskowy).

Kolejną badaną osobę w świat kultury wprowadził jej ojciec, który występował w zespole muzycznym, śpiewał i grał głównie na weselach. Chórzystka, jako dziecko, często towarzyszyła mu podczas prób, niejednokrotnie aktywnie w nich uczestnicząc. Nieco inaczej wyglądała sytuacja u mężczyzny, którego matka zatrudniona była w sklepie z instrumentami muzycznymi. Śpiewak wspominał: „Moja mama pracowała w sklepie elektronicznym, w którym sprzedawała m.in. keyboardy. Jako że sklep był w tym samym budynku, co nasze mieszkanie, spędzaliśmy tam razem z moim bratem dość sporo czasu, zajmując się właśnie graniem na tych instrumentach" (M., 27 l., doktorant, 18 lat śpiewu w chórach, chór akademicki). Przytoczone przykłady dowodzą, że rodzaj aktywności zawodowej podejmowanej przez członków rodziny danego dziecka może w pewnym stopniu wpływać na sposób spędzania przez nie czasu wolnego, a w rezultacie rzutować na jego późniejsze zainteresowania.

Niektórzy rodzice, odkrywając u swojej latorośli zamiłowanie do muzyki, podejmowali decyzję o zapewnieniu jej również wykształcenia formalnego. Jeden z chórzystów wspominał: „Zacząłem się od szkoły muzycznej, którą robiłem równoległe do szkoły podstawowej, grałem na skrzypcach. Ojciec śpiewał w chórze, był muzycznie ukierunkowany i uzdolniony i on mi zasugerował, że bym się muzycznie zaczął dokształcać. A ponieważ nie było w domu fortepianu, to wybraliśmy skrzypce. A potem się pojawił chór i śpiewanie, najpierw w chórze chłopięcym, potem w męskim aż do matury, no i potem tutaj pojawił się chór na Uniwersytecie Rolniczym, jak już tutaj w Krakowie osiadłem po zakończeniu studiów [...]” (M., 65 l., nauczyciel akademicki, 57 lat śpiewu w chórach, chór środowiskowy).

Rolę rodziny w kształtowaniu zainteresowań muzycznych oraz kultury muzycznej chórzystów z pewnością uznać można za kluczową. Dla wielu chórzystów dom rodzinny był pierwszą sceną, na której występowali ze swoim muzycznym repertuarem. W rodzinie podejmowano decyzje o zapisaniu dziecka do szkoły muzycznej, do zespołu muzycznego czy na lekcje gry na instrumencie. Wreszcie, co podkreślano w wielu wypowiedziach, to w rodzinie śpiewano dzieciom kołysanki na dobranoc, kolędowano podczas świąt Bożego Narodzenia, wspólnie śpiewano bądź grano na instrumentach przy okazji spotkań z bliskimi.

Faktem jest, że większość chórzystów wywodziła się z rodzin o bogatej tradycji muzycznej. Jednak przekonanie, że tylko takie osoby predestynowane są do odkrycia w sobie zamiłowania do tej dziedziny sztuki, jest błędne. Osoby mniej uzdolnione muzycznie, niezaangażowane w działalność artystyczną, również mają szansę rozbudzić w sobie, w swoim dziecku czy w innych członkach rodziny zainteresowania muzyczne – chociażby poprzez wspólne słuchanie muzyki. Dowodnie świadczą o tym słowa jednego z chórzystów: „Muzyka w moim domu była od zawsze, nie że bym był z rodziny muzyków, ale zawsze ta muzyka była, czy z gramofonu czy z radia. Gdy miałem 3–4 lata moja mama kupiła zestaw kaset z muzyką klasyczną i ona leciała na okrągło. Stąd moje zamiłowanie do muzyki klasycznej, to główny gatunek, którego słucham” (M., 22 l., student, 3 lata śpiewu w chórze akademickim). Kształtowanie gustu muzycznego dziecka może odbywać się na różne sposoby. Każda, nawet najprostsza metoda, jeśli tylko służy ukazywaniu piękna muzyki, jest dobra.

Rodzina w dużej mierze inspirowała i pobudzała badanych do podjęcia aktywności kulturalnej. Co istotne, w większości przypadków dzieci zachęcano do aktywności kulturalnej umiejętnie, najczęściej poprzez własny przykład, biorąc pod uwagę zdolności i zainteresowania potomków. Jeśli rodzice lokują w dzieciach swoje niespełnione aspiracje, nie zważając na ich predyspozycje, zazwyczaj uzyskują skutek odwrotny od zamierzonego. Tak było w przypadku jednego z chórzystów. Mężczyzna wspominał: „Rodzice moi chcieli, że bym grał na

skrzypcach, gdy miałem lat sześć czy siedem, z siostrą poszliśmy na przesłuchania do szkoły muzycznej do [Nowej] Huty, żeby w cyklu takim popołudniowym móc grać na skrzypcach. To przesłuchanie pamiętam do dziś... kilka spotkań było z nauczycielem, ale nie przeżyło to próby praktycznej. Siostra została, a ja uciekłem" (M., 49 l., własna działalność gospodarcza, 18 lat śpiewu w chórze środowiskowym).

Warto spojrzeć na zagadnienie rozwijania zainteresowań muzycznych w rodzinie również z nieco innej perspektywy. Wspólne zamiłowania zbliżają ludzi. Dzielenie pasji z bliskimi może pozytywnie wpływać na pozostałe sfery życia rodzinnego – zmniejszać dystans pomiędzy przedstawicielami różnych pokoleń, ułatwiać nawiązanie kontaktu starszego z młodszym, jednoczyć rodzeństwo. Z wypowiedzi chórzystów wynika, że muzyka dzięki ich rodzinom zyskała nowych entuzjastów. Niewykluczone, że owe rodziny dzięki muzyce również wiele zyskały. Ten problem z pewnością mógłby stać się przedmiotem dalszych, pogłębionych analiz.

### Szkoła

Kolejną płaszczyzną kontaktów ze sztuką, wyłaniającą się z narracji badanych (21 osób), była szkoła. To, czego młody człowiek doświadczy w szkole, jakich kompetencji nabędzie, przekłada się na jego późniejsze, dorosłe życie. Osoba, która od najmłodszych lat obcuje z określonymi wartościami kultury, w pełni je internalizuje. Stosunkowo duża intensywność kontaktów dziecka ze szkołą sprawia, że instytucja ta ma spore pole manewru w zakresie włączania jednostki do świata kultury. Niestety, współcześnie często tego potencjału albo się nie dostrzega, albo nie potrafi właściwie wykorzystać.

Niegdyś dla osób wychowywanych w rodzinach o skromnych tradycjach kulturowych, w tym szczególnie muzycznych, środowiskiem kompensującym braki w tym zakresie była szkoła. Jak wspominali starsi wiekiem chórzyści, dawniej w każdej szkole, podstawowej czy średniej, był chór: „[...] występowałam w chórze szkolnym, który był dobrze prowadzony, wspaniale – wspominała jedna z chórzystek. – Śpiewaliśmy pieśni np. Moniuszki z *Halki* czy *Straszego dworu*, ambitnie, występowaliśmy nawet w Teatrze Wyspiańskiego" (K., 77 lat, emerytowany nauczyciel akademicki, 6 lat śpiewu w chórze parafialnym). Powoływanie zespołów śpiewaczych w szkołach powodowało, że szanse dzieci wywodzących się z różnych środowisk społecznych na twórczy kontakt z muzyką były wyrównane. W efekcie, poprzez swoją działalność artystyczną, szkolne chóry przyczyniały się do wzrostu świadomości kulturalnej całego społeczeństwa.

Tradycja organizowania chórów w polskich szkołach nie zanikła. Dowodzą tego słowa młodszych śpiewaków. Jeden z chórzystów wspominał: „W liceum

dyrygentka chóru licealnego robiła przesłuchania we wszystkich klasach na którejś z lekcji. Wyciągała ludzi na korytarz i kazała powtórzyć kilka zaśpiewanych przez nią dźwięków. Stwierdziła, że się nadają, a ja wtedy poszedłem na pierwszą próbę. [...] okazało się, że w chórze jest fajnie" (M., 30 l., informatyk programista, 15 lat śpiewu w chórach).

Większość badanych opowiadała o szkolnych zajęciach chóru z sentymentem, jak na przykład jedna ze śpiewaczek: „[...] ulubionym przedmiotem w szkole dla mnie był zawsze chór, już od podstawówki śpiewałam, od 10. roku życia" (K., 22 l., studentka, 3 lata śpiewu w chórze akademickim). Byli jednak i tacy, dla których wspomnienia związane z chórem nie należały do przyjemnych. Jeden ze śpiewaków przyznał: „Potem w liceum miałem pierwszy kontakt z chórem, ale ten chór szkolny... no nie było to dobre, bo dyrygent był bardzo wysokiej jakości, z operetki, a wiadomo chór szkolny, jak to chłopcy są zainteresowani, to była jedna wielka [...] orka na ugorze, no i nie było to przyjemne" (M., 44 l., inżynier elektryk, dziewięć lat śpiewu w chórze parafialnym). Kolejny chórzysta zmagał się z nieco innym problemem: „[...] i do tego nauczycielka muzyki z gimnazjum, która gdy mnie usłyszała, zaproponowała mi chór szkolny. Ta historia też zbyt długo nie trwała, bo skończyła się po roku szkolnym, byłem jedynym chłopakiem w chórze i to było trochę kłopotliwe" (M., 20 l., student, pół roku śpiewu w chórze akademickim). Niepowodzenie przedsięwzięcia w pierwszym przypadku wynikało z niewłaściwej metodyki prowadzenia zajęć (za wysokie oczekiwania dyrygenta stawiane chórzystom zniechęcały ich do śpiewu), w drugim było pochodną uwarunkowań zewnętrznych – braku zainteresowania śpiewem w chórze wśród chłopców.

Szkoła bywała również miejscem, w którym osoby związane z kulturą danego regionu wyszukiwały młode talenty. Na skutek tego rodzaju inicjatywy jeden z chórzystów trafił do chóru chłopięcego Filharmonii Krakowskiej, drugi zaś do chóru katedralnego w Tarnowie: „Miałem z 8–9 lat, chodziłem do szkoły podstawowej obok filharmonii, akurat zbierali chłopaków do chóru chłopięcego Filharmonii Krakowskiej, przyszedł człowiek i, pamiętam jak dzisiaj, chodził po klasie i słuchał, co wtedy mogliśmy śpiewać... *Szumi dokoła las* prawdopodobnie i mnie wybrał, chyba dwóch z klasy, i znalazłem się w chórze chłopięcym Filharmonii Krakowskiej, mając tam 8 lat [...]" (M., 69 l., emerytowany inżynier transportu kolejowego, 25 lat śpiewu w chórach, chór środowiskowy).

„W Tarnowie działał od wczesnych lat 80. chłopięco-męski chór katedralny *Pueri Cantores Tarnovienses*. Rekrutację do chóru przeprowadzał dyrygent, ks. Andrzej Zając, który odwiedzał szkoły podstawowe i na lekcji prosił chłopców, żeby zaśpiewali jakieś proste ćwiczenie. Następnie zapraszał niektórych na przesłuchania do sali chóru. Po przejściu przesłuchań przez rok trwał okres kandydatury, który kończył się egzaminem. W ten sposób trafiłem do *Pueri*

Cantores, w którym śpiewałem do początku studiów [...]” (M., doktorant, 27 l., 18 lat śpiewu w chórach, chór akademicki). Przytoczone wypowiedzi dowodzą, jak duże korzyści dla rozwoju (w tym przypadku kulturalnego) wychowanków mogą wynikać z podjęcia przez szkołę współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Inną formą upowszechniania kultury realizowaną w szkole były zorganizowane wyjścia do różnego rodzaju instytucji kulturalnych. Dla dwóch osób taka szkolna wycieczka okazała się początkiem większej muzycznej przygody. W pierwszym przypadku szkoła odegrała rolę swoistego pomostu łączącego wychowanka z instytucją umożliwiającą mu rozwój w zakresie wokalistyki. Chórzysta wspominał: „Wykazywałem skłonności do wokalistyki, jednak moi rodzice nie mieli możliwości posłania mnie na to, w podstawówce mieliśmy wyjście do domu kultury, tam pani mnie zauważyła i zaprosiła na zajęcia no i zostałem” (M., 22 l., student, 3 lata śpiewu w chórze akademickim). Z kolei drugi chórzysta, dzięki pośrednictwu szkoły, mógł uczestniczyć w ważnym dla siebie wydarzeniu kulturalnym: „Duży wpływ wywarła na mnie opera, którą zacząłem się interesować w liceum. Opera i śpiewacy operowi, których mam kilku ulubionych. Pierwszy raz na operze byłem w liceum, z wycieczką klasową na *Czarodziejskim flecie* Mozarta. To był mój pierwszy kontakt z żywą operą, nie tylko przez ekran telewizora czy nagranie dźwiękowe” (M., 25 l., doktorant, 3 lata śpiewu w chórze akademickim). Umożliwiając chórzyście przeżycie bezpośredniego kontaktu z dziełem muzycznym, szkoła wzbogaciła go o nowe (i jakże dla niego ważne!) doznanie estetyczne, którego w swoim środowisku rodzinnym być może nie miałby szansy doświadczyć.

Szkoła jako instytucja wdrażająca do kultury, ucząca kontaktu ze sztuką, kształtująca twórczą postawę w swoich wychowankach – to postulat możliwy do zrealizowania. Potwierdziły to wypowiedzi tych chórzystów, którzy mieli w swoim życiu szczęście trafić do takiej placówki. Potencjał szkoły w zakresie propagowania muzyki jest ogromny, ale niestety rzadko wykorzystywany. Lekcje muzyki w większości szkół traktowane są niepoważnie, jako przedmiot nauczania mniej istotny niż inne, a nawet zbędny<sup>7</sup>. Do ich prowadzenia wyznacza się nauczycieli bez wykształcenia kierunkowego i jakichkolwiek kompetencji muzycznych. Tre-

7 Pisali na ten temat m.in.: J. Dankowska, *Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej*, [w:] *Trwale wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Z. Konaszek, Akademia Muzyczna, Warszawa 2003; M. Grusiewicz, *Podręczniki do muzyki szkolnictwa ogólnokształcącego zwiernictwem przemian oświatowych*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009; M. Niziurski, *Wychowanie muzyczne – potrzeba radykalnej reformy*, [w:] *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008; M. Przychodzińska, *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010.

ści nauczania ograniczają się do nauki piosenek lub, co gorsza, życiorysów sławnych kompozytorów, nie ma w nich miejsca na twórcze obcowanie z muzyką, które leży u podstaw jej zrozumienia. Dobitnie na ten temat wypowiedziała się Dorota Szwarzman: „Można czasem odnieść wrażenie, że przedmiot pomyślany jest po to, by dzieciom obrzydzić muzykę, zwłaszcza poważną. Obrzydza się różnie: od tępego wykuwania solmizacji<sup>8</sup> i śpiewania nudnych piosenek (w wielu podręcznikach, zwłaszcza nauczania początkowego, autorzy przemycają własną koślawą twórczość) po klepanie na pamięć życiorysów kompozytorów. Prawie nie słucha się nagrań [...]. Owszem, zdarzają się nauczyciele z charyzmą, którzy umieją zarazić młodzież własną pasją. Częściej jednak muzyki uczy ktoś przypadkowy [...].”<sup>9</sup>

Tymi, którzy mieli wpływ na rozbudzenie w chórzystach zamiłowania do muzyki i śpiewu, bynajmniej nie były osoby przypadkowe. Byli to nauczyciele wychowania muzycznego, ludzie z powołaniem i pasją. O ich szczerym i efektywnym zaangażowaniu w losy wychowanków świadczyć może fakt, że zapisali się w pamięci śpiewaków jako ci, którzy nadali kierunek biegowi ich życia.

### *Kościół*

Znaczącą rolę w rozwijaniu zainteresowań muzycznych 14 chórzystów, szczególnie tych wywodzących się z małych miejscowości, w których liczba instytucji upowszechniania kultury zazwyczaj bywa niewielka, odegrał Kościół: „[...] pochodzę z małej miejscowości, więc najbliższy kontakt z muzyką był w kościele” – stwierdził jeden z chórzystów (M., 25 l., doktorant, 3 lata śpiewu w chorze akademickim).

Ogólnie dostępny, dysponujący niedaleką od miejsca zamieszkania bazą lokalową i infrastrukturą odpowiednią do działalności muzycznej, Kościół ma potencjał, by aktywizować kulturalnie parafian (i nie tylko). Do ludzi można dotrzeć na różne sposoby. Czasem wystarczy udostępnić lokal, w którym młodzież mogłaby realizować swoje pomysły, np. spotykać się na próbach założonego przez siebie zespołu muzycznego. Jeden z badanych wspominał: „Zaczęło się bardzo śmiesznie, bo za młodu zawsze w domu twierdzono, że nie mam słuchu i nikt mnie niczym nie interesował, zawsze było – nie, z tego to nic nie będzie! Gdzieś tak VII czy VIII klasa to jest taki okres, gdzie młodzi ludzie szukają czegoś innego. I z kolegami żeśmy się zainteresowali założeniem takiego zespołu muzycznego tu, przy kościele. Ja sobie pogrywałem na gitarze, na gitarze basowej, ksiądz mnie uczył od zera i tak się zacząłem interesować [...]. Tak naprawdę pierwsze takie głębokie zainteresowanie to było wtedy, gdy ksiądz Grzegorz uczył mnie

8 Nazwy solmizacyjne nut.

9 D. Szwarzman, *Gluche ucho*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce...*, s. 157.

gry na tej gitarze basowej, ale to się potem rozleciało. Natomiast śp. ksiądz Bolek założył niewielką scholę, która tu śpiewała, notabene on studiował dyrygenturę i to był taki moment, kiedy naprawdę poczułem bakcyła tej muzyki, śpiewu” (M., 44 l., inżynier elektryk, 9 lat śpiewu w chórze parafialnym). Bywa, że rodzina nie dostrzega potrzeb kulturalnych dziecka bądź je lekceważy. Stwarzając warunki do zaspokajania zainteresowań, Kościół w dużej mierze zrekompensował narratorowi poczucie braku wsparcia ze strony najbliższych.

Swoje kontakty z muzyką chórzyci urzeczywistniali, uczestnicząc w scholach kościelnych, podejmując naukę gry na instrumentach pod okiem duchownych, śpiewając psalmy w czasie mszy świętej czy wreszcie zapisując się do chórów parafialnych. Niektórzy amatorzy śpiewu chóralnego wiązali się ze środowiskiem kościelnym na długie lata. Tak było w przypadku jednej chórzystki: „Moja przygoda z muzyką rozpoczęła się dość wcześnie, już gdy miałam pięć lat. Wtedy zaczęłam śpiewać w kościelnej scholce parafialnej, gdzie śpiewałam do czasów liceum. W liceum zaangażowałam się w szkolny chór oraz orkiestrę szalamaitek<sup>10</sup>. Studia w Krakowie postawiły mnie wobec nowych możliwości. Już na pierwszym roku postanowiłam przyłączyć się do scholi akademickiej przy kościele oo. Misjonarzy. Śpiewałam tam przez trzy lata. W międzyczasie nadarzyła się okazja śpiewu w scholi papieskiej podczas pielgrzymki papieża Benedykta XVI do Polski w 2006 r. Równolegle w mojej parafii pomagałam w oprawie muzycznej podczas szczególnych uroczystości i świąt, śpiewając w chórze. Na piątym roku studiów dołączyłam do chóru przy kościele oo. Franciszkanów, a rok później podjęłam ambitną decyzję śpiewania w obecnym chórze” (K., 25 l., administrator wyceny, trzy lata śpiewu w chórze akademickim). Przytoczona wypowiedź pozwala stwierdzić, że oferta kulturalna kierowana przez środowisko kościelne do osób zainteresowanych muzyką niewątpliwie zasługuje na miano bogatej i zróżnicowanej.

Dla wielu śpiewaków chór parafialny był jedną z wielu płaszczyzn podejmowanej przez nich aktywności muzycznej. Zdarzały się jednak również takie osoby, dla których chór parafialny był miejscem pierwszego kontaktu ze śpiewem. Jeden z mężczyzn tak opowiadał o swoich doświadczeniach: „Byłem w wojsku, dwa lata byłem w czynnej służbie i kiedy wróciłem z czynnej służby, chodził ksiądz po kołędzie. Uczył religii moich siostrzeńców, siostrzeńca i siostrzenicę, zapytał, czy bym nie wstąpił do nich do chóru, jak mama to usłyszała, normalnie mnie sprzedała! Jak przyjechał siostrzeniec, to mi wytłumaczył, to był kościół św. Katarzyny, bardzo stary, zabytkowy kościół, wytłumaczył mi, jak tam trafić do tej salki. Mówiąc szczerze, to poszedłem z przeświadczeniem, że nie trafię i już. Ale trafiłem. I od tego czasu do dzisiejszego dnia w tym siedzę. To było w 1966

10 Szalamaja – dawny instrument dęty drewniany podobny do oboju.

roku, w styczniu. Właśnie w okresie kolęd. Jak to złapałem, to już mnie z tego nie wyciągnęli” (M., 69 l., emerytowany śpiewak operowy, 46 lat śpiewu w chórach, chór parafialny). Kościół nie tylko ukazał chórzyście piękno muzyki, ale, co ważniejsze, dostrzegł u niego zdolności i predyspozycje muzyczne, które wcześniej przeoczono zarówno w rodzinie, jak i w szkole.

Z założenia dostępny i bliski ludziom oraz otwarty na ich potrzeby, Kościół spełnia wszystkie konieczne warunki, aby stać się instytucją upowszechniania kultury. Jedyne ograniczenie w zakresie wdrażania do sztuki związane z tą instytucją społeczną wynika z faktu, że jej „oferta” kulturalna kierowana jest przede wszystkim do ludzi wierzących.

## Podsumowanie

Zainteresowania człowieka, bez względu na dziedzinę, w której się pojawiają, zazwyczaj są pochodną wielu czynników (osób, wydarzeń), które mogą się ze sobą przeplatać i wzajemnie warunkować. Dlatego też rzadko udaje się precyzyjnie określić ich początek. Społeczność chórzystów nie stanowiła pod tym względem wyjątku. W większości przypadków ustalenie jednego źródła zamiłowań muzycznych poszczególnych śpiewaków było niemożliwe. Udało się natomiast określić zakres, w jakim dane środowisko społeczno-wychowawcze przyczyniło się do rozwoju zainteresowań muzycznych członków amatorskich zespołów chóralnych.

Badania wykazały, że główną rolę w kreowaniu zainteresowań muzycznych chórzystów odegrała rodzina. To dobra wiadomość, szczególnie w kontekście niezbyt optymistycznych tendencji obserwowanych w przeciętnej, współczesnej rodzinie, o której Zofia Konaszkiewicz wypowiedza się następująco: „[...] dziecko przestało prawie zupełnie słyszeć w domu śpiew. Matki nie śpiewają już kołysanek, nie znają też piosenek towarzyszących zabawie. Ten charakterystyczny dla naszej kultury element ginie prawie zupełnie, a piękne utwory, które żyły w naszych domach przekazywane z pokolenia na pokolenie, stają się już tylko zabytkami”<sup>11</sup>. Przypadki badanych chórzystów dowodzą, że istnieją rodziny, których ta ponura wizja nie dotyczy.

Dużą rolę w rozwijaniu zainteresowań muzycznych śpiewaków odegrała również szkoła. Bez względu na to, czy szkoła była pierwszym miejscem spotkania ucznia z muzyką, czy też jednym z wielu, na uznanie zasługuje fakt, że (skutecznie!) zajmowano się w niej upowszechnianiem kultury muzycznej wśród wychowanków. W opinii autorki tylko w szkole w pełni możliwa jest realiza-

11 Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna, Warszawa 2001, s. 193.



cja idei wychowania muzycznego. Ujednolicenie treści kształcenia, stworzenie wspólnego programu nauczania, zadbanie o profesjonalną kadre i wreszcie objęcie kształceniem muzycznym wszystkich wychowanków – są to warunki, o których realizację szkoła powinna bezwzględnie zadbać. Dopóki te kwestie nie zostaną uregulowane, dopóty potencjał szkoły w kreowaniu i rozwijaniu zainteresowań muzycznych uczniów (a w rezultacie całego społeczeństwa) nie będzie mógł zostać w pełni wykorzystany.

W nieco mniejszym, ale nadal istotnym stopniu wpływ na kształtowanie się zainteresowań muzycznych u badanych miał Kościół. Najbardziej reprezentacyjną formą aktywności kulturalnej i zarazem artystycznej, która realizowana jest w środowisku kościelnym, są niewątpliwie chóry parafialne, nie tylko zapewniające wszelkim uroczystościom religijnym odpowiednią oprawę muzyczną, ale również w dużym stopniu przyczyniające się do popularyzowania wartościowej muzyki w społeczeństwie. Działalność kulturalna prowadzona w obrębie parafii może nieść ze sobą szereg korzyści, nie tylko dla osób bezpośrednio w nią zaangażowanych, ale i dla całej społeczności lokalnej. Jednak, tak jak w przypadku szkoły, również tutaj podstawowym warunkiem powodzenia podejmowanych przedsięwzięć kulturalnych jest profesjonalizm odpowiedzialnych za nie osób.

## Bibliografia

- Konaszek Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna, Warszawa 2001.
- Lalak D., Pilch T., *Środowisko*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy społecznej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Litawa A., *Chór amatorski jako forma edukacji kulturalnej dorosłych na przykładzie krakowskich zespołów chóralnych*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010, wersja on-line: [http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2010%20Edukacja\\_muzyczna\\_w\\_Polsce.pdf](http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2010%20Edukacja_muzyczna_w_Polsce.pdf).
- Szwarcman D., *Głuche ucho*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, red. A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010, wersja on-line: [http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2010%20Edukacja\\_muzyczna\\_w\\_Polsce.pdf](http://www.wychmuz.pl/userfiles/Publikacje%20bezpłatne/2010%20Edukacja_muzyczna_w_Polsce.pdf).

## **Abstract**

### Inclusion of Individuals into the World of Culture by Particular Socio-Educational Environments (as Exemplified by Singers of Amateur Choirs)

The socio-educational environments closest to an individual are family, peer group, school, local environment, place of work, as well as media recognized in a broad sense. Particular environments affect the human by providing them with all sorts of incentives under which they may develop, form their personality, as well as improve the ability to interact with the milieu. The specificity of the socio-educational environment determines the way the individual spends their leisure time, whether they have an opportunity to develop their interests, whether people and institutions that they are surrounded by notice their capabilities and create appropriate conditions to realize their passion. The article aims to present, on the basis of the author's own research results, how the particular socio-educational environments supported the development of musical interests of choristers.

**Keywords:** amateur choir, cultural inclusion, develop of music interests, socio-educational environment

BARBARA NAWOLSKA  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Razem czy osobno, czyli co łączyć, a co rozdzielać w edukacji matematycznej dzieci

### Wstęp

Szeroko rozumiane „razem czy osobno” w edukacji dzieci dotyczy nie tylko spraw organizacyjnych i wychowawczych, ale także istoty uczenia. Zasadne są więc rozważania na ten temat w kontekście edukacji matematycznej. Matematyka jako dyscyplina naukowa jest abstrakcyjna, a dzieci w wieku wczesnoszkolnym myślą konkretnie. Te fakty rodzą pytania: Jak uczyć abstrakcyjnej matematyki konkretnie myślące dzieci? Jak przewyciężyć tkwiącą w tym sprzeczność? Ważnych dla dydaktyki odpowiedzi na te pytania szukano od zawsze i poszukiwania trwają nadal, gdyż ciągle zbyt wielu uczniów doświadcza niepowodzeń w uczeniu się matematyki.

### Trojaka natura szkolnej matematyki

Matematykę jako naukę i jako przedmiot szkolny można rozpatrywać w różnych aspektach:

- jako teorię naukową, ogromną dziedzinę wiedzy z całym bogactwem struktur matematycznych, definicji, twierdzeń i algorytmów, wiedzę, w której ważne są „fakty”. Matematyka w tym aspekcie traktowana jest jako gotowy produkt, a uczenie się jej polega na poznaniu i zapamiętaniu tych faktów, sprawnym wykonywaniu obliczeń, przekształcaniu wyrażeń i rozwiązywaniu równań;
- jako zestaw abstrakcyjnych modeli, prezentujących schematycznie sytuacje świata realnego i zależności w nim występujące oraz zestaw narzędzi służących do rozwiązywania praktycznych problemów. Matematyka rozumiana jest jako użyteczne narzędzie, a uczenie się jej polega na dostrzeganiu związków matematyki z rzeczywistością i stosowaniu aparatu matematyki do rozwiązywania realistycznych zadań i problemów;

- jako dziedzinę twórczej, intelektualnej działalności ludzi, związaną z ich aktywnością poznawczą, z zaangażowaniem emocjonalnym. Matematyka tak rozumiana jest głównie procesem myślenia i badania, a także produktem tego procesu, a uczenie się jej polega na samodzielnym konstruowaniu wiedzy matematycznej, która staje się własnością osoby ją tworzącej<sup>1</sup>.

Sięgając do historii matematyki, można zauważyć, że bodźcem do jej tworzenia były najczęściej sytuacje praktyczne. Matematyka jako dyscyplina naukowa, choć jest nauką abstrakcyjną, powstawała w wyniku potrzeby opisywania świata realnego i sytuacji życiowych człowieka. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej ten praktyczny aspekt pojęć matematycznych winien być mocno eksponowany. Wszak matematyka, zwłaszcza ta szkolna, nie jest jedynie czystym wytworem umysłu. Pojęcia matematyczne powstawały w wyniku matematyzowania realnych sytuacji jako narzędzia rozwiązywania różnorodnych problemów życiowych zaistniałych na tle tych sytuacji. Wobec tego w procesie uczenia się matematyki warto odnosić się do jej zastosowań praktycznych. Nie można na tym etapie kształcenia uczyć matematyki w izolacji, w oderwaniu od rzeczywistości. Próby zerwania pojęć matematycznych z ich korzeniami i dążenie do np. szybkiego pamięciowego opanowania dodawania i innych działań mogą doprowadzić do powstania negatywnego zjawiska formalizmu<sup>2</sup>. Wobec tego w procesie nabywania pojęć matematycznych ważne są czynności praktyczne i doświadczenia dzieci. Nie jest jednak obojętne, jakie czynności wykonuje dziecko i jakie doświadczenia zdobywa. Ważne, by były to doświadczenia logiczno-matematyczne. Zatem wszelkie czynności uczniów powinny być mądrze zaplanowane i takie, by prowokowały czynności intelektualne kluczowe w uczeniu się. Niezbędna jest przy tym aktywność własna dziecka, jego świadomość, co i po co robi, oraz analiza efektów własnych działań, prowadząca do abstrakcyjnych pojęć. W ten sposób dziecko konstruuje wiedzę, która staje się jego własnością. Chociaż każdy uczeń sam konstruuje swoją wiedzę, proces jej konstruowania odbywa się we współpracy z innymi uczestnikami tego procesu, czyli kolegami i nauczycielem. Ważna jest bowiem możliwość wymiany doświadczeń i korygowania własnych schematów w konfrontacji z innymi. Dzięki takiej konfrontacji i negocjacji znaczeń możliwe jest wieloaspektowe, krytyczne,

- 1 G. Treliński, *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004, s. 13–14.
- 2 Zjawisko to „charakteryzuje się nieobecnością w myśli ucznia semantycznego sensu terminów i symboli i chaosem w stosowaniu reguł syntaktycznych” (Z. Krygowska, *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, „Dydaktyka Matematyki” 1986, nr 6, s. 27).

refleksyjne rozwiązywanie problemów. W ten sposób powstaje wiedza inna, niż mogłaby powstać bez tego kontekstu społecznego<sup>3</sup>.

Rolę interakcji w procesie uczenia się podkreśla Lech Siemionowicz Wygot-ski<sup>4</sup>, przypisując przy tym w procesie komunikowania się duże znaczenie języko-wi. Język jest ważny zarówno w komunikacji, jak i w procesie uwewnętrzniania wykonywanych czynności, co przyczynia się do budowania wiedzy. Zatem treści matematyczne łączymy z ich zastosowaniem w świecie realnym i proces uczenia realizujemy jako twórczą aktywność ucznia w łączności i w interakcji z innymi ludźmi.

Można podejmować próby uczenia matematyki z uwzględnieniem tylko jednego jej aspektu, ale nie można spodziewać się wtedy dobrych efektów. Bo-wiem one wszystkie się przenikają i wzajemnie dopełniają. Akcentując tylko je-den z nich, pozbawiamy uczącego się możliwości „ujrzenia” całości matematyki. Kształtujemy wypaczony jej obraz. W praktyce edukacyjnej żaden z aspektów nie może być pomijany, ale dopuszczalne jest ich różne akcentowanie, w za-leżności od wyznaczonych celów oraz w zależności od potrzeb i możliwości uczniów. Ważne, by wszystkie aspekty łączyć w jednym procesie edukacyjnym.

### Łączenie czynności z czynnościami do nich odwrotnymi

Wiele codziennych czynności człowieka ma charakter czynności prostych i od-wrotnych. Należą do nich np. ubieranie się i rozbieranie, zapinanie guzików i ich rozpinanie, sznurowanie butów i rozsznurowywanie, budowanie wieży z klocków i jej burzenie po to, by schować klocki do pudełka itp. Dorośli w swojej pracy za-wodowej również wykonują czynności proste i odwrotne, gdy np. składają jakieś urządzenie, a następnie rozkładają je w celu konserwacji. Oczywiście nie każda czynność fizyczna jest odwracalna. Np. złamanie patyka, stłuczenie szklanki nie są odwracalne. Nie można bowiem w żaden sposób przywrócić złamanemu pa-tykowi czy stłuczonej szklance pierwotnej postaci. Czynności fizyczne, zarówno proste jak i odwrotne, są wykonywane na przedmiotach i obserwowalne gołym okiem, dlatego nazywa się je czynnościami zewnętrznymi. Takie konkretne czyn-ności w działaniu dziecka są izolowane, gdyż dziecko nie potrafi ująć stosunków między nimi. Ich przeciwieństwem są czynności myślowe, które są uwewnętrzn-ione. Interioryzacja czynności konkretnych prowadzi do czynności wyobraże-niowych (wykonywanych w myśli), a te mogą być odwracalne i mogą się łączyć

3 D. Klus-Stańska, *Wiedza i sposoby jej nabywania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009 oraz Z. Krygowska, *Za-rysy dydaktyki matematyki*, cz. 1, WSiP, Warszawa 1977.

4 L.S. Wygot-ski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.

w pewne systemy<sup>5</sup>. W myśli możemy podzielić patyk na kawałki, a następnie, również w myśli, możemy scalić te kawałki do postaci pierwotnej. Można więc w myśli wykonać to, co praktycznie nie jest możliwe. Jeżeli człowiek jest zdolny do takiej odwracalności procesów myślowych, czyli jest zdolny do wykonywania czynności umysłowych wewnętrznych, umożliwiających łączenie przeciwstawnych czynności w jedną całość, to zdaniem Jeana Piageta<sup>6</sup> rozumuje operacyjnie i potrafi prowadzić skomplikowane rozumowania bez odwoływania się do działań praktycznych, jest zdolny do przewidywania następstw różnych działań. Dzięki odwracalności procesów myślowych potrafi wykrywać złożone zależności jakościowe i ilościowe, przewiduje zmiany, ich przyczyny oraz skutki, a także ustala, co pozostaje niezmiennie. Takie procesy myślowe są istotne w uczeniu się matematyki, gdyż ma ona charakter operacyjny (każda operacja, każde działanie w tej nauce jest odwracalne). W procesie uczenia się tego przedmiotu niezbędne jest więc całościowe ujmowanie działań prostych i odwrotnych, bo dzięki temu uczący się jest w stanie dostrzegać rozmaite zależności. Ten fakt stał się podstawą opracowania koncepcji czynnościowego nauczania matematyki autorstwa Zofii Krygowskiej<sup>7</sup>. Zatem ilekroć uczymy dodawania, musi temu towarzyszyć odejmowanie. Jeżeli uczymy mnożenia, to równoległe należy uczyć dzielenia. Wszystkie pojęcia matematyczne powinny być kształtowane z uwzględnieniem zadań wzajemnie odwrotnych, z użyciem przykładów i kontrprzykładów.

W dawnych metodykach bardzo zabiegano o to, by każde pojęcie matematyczne było wprowadzane oddzielnie. Sądzono bowiem, że równoległe kształtowanie pojęć może skutkować myleniem ich i błędnym wykorzystaniem. I tak w klasie pierwszej długo ćwiczyło się dodawanie i dopiero po jego biegłym opanowaniu wprowadzano i ćwiczyło się odejmowanie. Podobnie mnożenie i dzielenie były rozdzielane w czasie. Tak się działo na każdym etapie matematycznej edukacji. Np. w szkole średniej najpierw długo ćwiczyło się mnożenie wielomianów i dowodzono wzorów skróconego mnożenia, a dopiero później ćwiczyło się rozkładanie wielomianów na czynniki. To ostatnie okazywało się bardzo trudne, bo nie było przez uczniów wiązane z wcześniejszymi czynnościami. Nie dostrzegali oni wzajemnej odwrotności wykonywanych operacji<sup>8</sup>. Takie izolowanie treści nie było korzystne. Dlatego w koncepcji nauczania matematyki opracowanej przez Zofię Krygowską zaleca się łączenie, bowiem, jak zauważa autorka: „Psychologiczna teoria operacji sugeruje postępowanie dydaktyczne kierowane zasadą *łączenia* a nie *oddzielania*”<sup>9</sup>. W koncepcji tej uwzględniany jest także pro-

5 Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki...*, s. 89.

6 J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

7 Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki...*

8 Ibidem, s. 105.

9 Ibidem, s. 104.

ces interioryzacji, dzięki czemu w uczeniu się matematyki pokonuje się drogę od konkretności do abstrakcji matematycznej, od prymitywnych czynności dziecka do działań arytmetycznych. I odwrotnie: każdej operacji matematycznej mogą towarzyszyć konkretne czynności, pełniąc przy tym różną rolę. Mogą bowiem one pobudzać czynności myślowe, wspierać to, co w myśli jest chwiejne, albo tylko wyrażać tę myśl za pomocą np. rysunku, zapisu, pewnego modelu lub gestu<sup>10</sup>. W wyniku tego uczeń ma szansę, by konkretną sytuację, w której najpierw do 3 klocków dosuwa się 2, a następnie odsuwa się te 2 przed chwilą przysunięte, ująć całościowo i dostrzec wszystkie możliwe arytmetyczne zależności z tej sytuacji wynikające:

$$3 + 2 = 5, 2 + 3 = 5, 5 - 2 = 3, 5 - 3 = 2, 5 = 3 + 2, 5 = 2 + 3 \text{ itd.}$$

Zgodnie z koncepcją czynnościowego nauczania matematyki, podczas nauki, np. dodawania, nie można wykonywać jedynie prostych zadań typu: „Wyznacz sumę liczb 5 i 7”. Takim zadaniom muszą towarzyszyć zadania odwrotne, np.: „Suma dwóch liczb jest równa 12. Jakie to liczby?”. Rozwiązanie pierwszego zadania (prostego) jest jednoznaczne, jest nim liczba 12, bo  $5 + 7 = 12$ . Rozwiązaniem zadania odwrotnego jest nieskończenie wiele par liczb postaci  $(x, 12 - x)$ , z których  $x$  jest dowolną liczbą rzeczywistą. Jeżeli ograniczymy się tylko do rozwiązań w zbiorze liczb naturalnych, to nadal jest ich wiele, ale jest to już skończona liczba, bo  $x$  może przyjmować wartości od 0 do 12, a tych jest właśnie 13, więc jest 13 rozwiązań w zbiorze liczb naturalnych. Możemy je zapisać następująco:

$$12 = 0 + 12 = 1 + 11 = 2 + 10 = 3 + 9 = 4 + 8 = 5 + 7 = 6 + 6 = 7 + 5 = 8 + 4 = 9 + 3 = \text{itd.}$$

Ponieważ działania (zadania) odwrotne często mają niejednoznaczne rozwiązanie, jak to jest w prezentowanym przykładzie, to uznawane są powszechnie za zadania zbyt trudne (trudniejsze od zadań z jednym rozwiązaniem). Z tego powodu nauczyciele nie dają dzieciom takich zadań, a i w podręcznikach nie ma ich wiele. Można więc stwierdzić, że w szkole nie rozwiązuje się takich zadań. Być może wynika to z nieświadomego protestu przeciwko takiej niejednoznaczności. Panuje bowiem powszechne przekonanie, że matematyka jest nauką jednoznaczną, w której na każde pytanie jest tylko jedna odpowiedź, i każde zadanie musi mieć rozwiązanie, i to dokładnie jedno. A w tym zadaniu jest wiele dobrych odpowiedzi. Brak takich dywergencyjnych zadań stanowi dużą stratę w edukacji dzieci. Zadania wieloznaczne wywołują aktywność intelektualną, są źródłem twórczości, wyzwalają u uczniów pomysłowość w poszukiwaniu wielu odpowiedzi, i to niekiedy oryginalnych, innych od odpowiedzi pozostałych uczniów.

10 Ibidem, s. 92–93.

Z obawy przed wieloznacznością w podręcznikach najczęściej formułowane są nieco łatwiejsze pary zadań wzajemnie odwrotnych: „Do liczby 5 dodaj 7” ( $5 + 7 = 12$ ) i do nich odwrotne: „Od liczby 12 odejmij 7” ( $12 - 7 = 5$ ). W tym przypadku oba zadania mają dokładnie jedno rozwiązanie. Takie zadania można rozwiązywać, i robi się to w szkole, ale nie można na nich poprzestawać. Warto rozwiązywać także ich trudniejsze wersje. Przykłady zadań wzajemnie odwrotnych, których rozwiązania nie zawsze są jednoznaczne, zostały zamieszczone w tabeli poniżej.

Tab. Przykłady zadań prostych i odwrotnych

Zadanie proste	Zadanie odwrotne
Wyznacz iloczyn liczb 4 i 6.	Iloczyn dwóch liczb jest równy 24. Jakie to liczby?
Wyznacz różnicę liczb 10 i 7.	Podaj liczby, których różnica wynosi 3.
Wyznacz iloraz liczb 18 i 3.	Podaj liczby, których iloraz wynosi 6.
Wyznacz obwód prostokąta o bokach długości 3 cm i 5 cm.	Jakie długości mają boki prostokąta, którego obwód jest równy 16 cm?
Zapisz cyframi liczbę sto sześćdziesiąt trzy.	Odczytaj (zapisz słowami) liczbę 163.
Podaj liczby większe od 5.	Podaj liczby mniejsze lub równe 5.
Rozwiąż gotowe zadanie tekstowe.	Ułóż zadanie tekstowe.

Źródło: opracowanie własne

## Kontrastowanie

Kontrastowanie polega na ostrym uwydatnianiu się pewnej cechy w spostrzeganym przedmiocie, zjawisku lub pojęciu poprzez zestawienie jej i porównanie z inną, najczęściej przeciwstawną cechą innego przedmiotu, zjawiska lub pojęcia. Poprzez takie zestawienie, dzięki dostrzeżonej różnicy, podkreślona zostaje istota i ranga eksponowanej cechy.

Kontrastowanie jest bardzo ważnym zabiegiem dydaktycznym w prawidłowym kształtowaniu pojęć i operatywnych schematów w myśli ucznia. Pozwala bowiem lepiej zrozumieć jakąś cechę lub własność pojęcia, gdy trudne jest zrozumienie i uchwycenie jej zasadniczych elementów. Wystarczy wtedy wyobrazić sobie lub skonstruować obiekt, który takiej cechy lub własności jest pozbawiony. Zestawienie braku z tym, co być powinno, pomaga ujrzeć to, co było niezauważalne bez kontrastującego tła. Głęboką ideę kontrastowania można dostrzec we fraszce „Szlachetne zdrowie, nikt się nie dowie, jako smakujesz, aż się zepsujesz”<sup>11</sup>. Niestety, choć oczywista wydaje się wartość dydaktyczna kontrastowania, to w szkolnej edukacji matematycznej takich zabiegów nie ma zbyt wiele.

11 Fragment fraszki Jana Kochanowskiego *Na zdrowie*.



A przecież wystarczy podczas kształtowania dowolnego pojęcia matematycznego konstruować nie tylko przykłady pozytywne, ale także kontrprzykłady i stawiać uczniów w sytuacjach konfliktowych. Np. podczas kształtowania pojęcia kwadratu, by uświadomić uczniom jego własności (bycie czworokątem, posiadanie równych boków i równych kątów), należy skonstruować takie kontrprzykłady, w których występuje zaprzeczenie dokładnie jednej z jego cech. Dobrymi kontrprzykładami służącymi uświadomieniu sobie istoty bycia czworokątem będą figury, które nie są czworokątami, choć mają równe boki i równe kąty, np. trójkąt równoboczny, gdyż nie posiada on własności, jaką jest czworokątność. By uświadomić znaczenie równości kątów w kwadracie, należy skonstruować czworokąt o równych bokach, lecz niekoniecznie równych kątach, np. romb. Zaś czworokąt o równych kątach, ale niekoniecznie równych bokach (prostokąt), będzie pomocny w uświadomieniu sobie istoty równości boków w kwadracie.

Jeżeli zależy nam na dobrym ukształtowaniu pojęcia używanego u nas systemu liczbowego, należy skonstruować jego cechy, czyli dziesiętkowość i pozycyjność, z systemami, które tych cech nie posiadają. Np. system rzymski nie jest pozycyjny, zaś system związany z mierzeniem czasu nie jest dziesiętkowy. Warto zapoznać dzieci także z innymi systemami liczbowymi, np. egipskim czy chińskim, które choć są dziesiętkowe, to nie są pozycyjne. Możliwość zapisywania i odczytywania liczb w tych systemach pomaga uświadomić sobie również, czym jest cyfra, a czym liczba<sup>12</sup>, które to pojęcia tak często są mylone, nawet przez osoby, wydawać by się mogło, kompetentne. By ukształtować pojęcie równoległości (albo prostopadłości) odcinków lub prostych, konieczne jest konstruowanie przykładów, w których tej równoległości (prostopadłości) brakuje. By uświadomić sens równości, należy skonstruować ją z jej brakiem.

Podobnie możemy postępować z zadaniami tekstowymi. Dzieci nie zawsze uświadamiają sobie ich strukturę i rolę elementów składowych. Są skłonne każdy tekst wyglądający jak zadanie (zawierający wyrazy, liczby i pytanie) uznawać za zadanie i podejmują, bez żadnej refleksji, próby jego rozwiązania. Proponując dzieciom odpowiednio dobrane zadania niestandardowe (pseudozadania), pomagamy im uświadomić sobie istotę i strukturę zadania z treścią. Pseudozadanie (zadanie z wadą, z brakiem) skupia uwagę dziecka na tym braku, uświadamiając jego rolę. Ponadto nie można proponować dzieciom rozwiązywania jedynie gotowych zadań z podręcznika. By dziecko rozumiało sens rozwiązywania zadań, musi przeżyć, doświadczyć ich „zawiązywania”, czyli formułowania. Zatem nie-

12 Cyfry są to znaki służące do zapisywania liczb, podobnie jak litery, które służą do zapisywania słów. Tak jak są różne alfabety (np. łaciński, grecki, cyrylica, Braille'a, Morse'a), tak są i różne zestawy cyfr. Na co dzień używamy cyfr arabskich (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0), ale też cyfr rzymskich, którymi są wielkie drukowane litery alfabetu łacińskiego (I, V, X, L, C, D, M). Natomiast liczby to pojęcia abstrakcyjne określające pewną ilość lub wielkość.

zbędne jest całkowicie samodzielne układanie przez dzieci zadań do sytuacji zaistniałej w klasie, do działania, do pytania, na zadany temat, bądź ich swobodne formułowanie bez żadnych ograniczeń. Bardzo korzystne jest stosowanie tzw. „strategii kruszenia” w pracy z tekstem matematycznym. Polega to na tym, że prezentujemy złożony tekst matematyczny (inaczej treść zadania, ale bez żadnego pytania), zaś dzieci układają do tego tekstu wszelkie możliwe pytania. Każde sformułowane przez dzieci pytanie wraz z tekstem jest w istocie zadaniem, które następnie wspólnie jest rozwiązywane. Ważne, by wśród pytań pojawiały się zarówno te poprawne i pasujące do treści, jak i niepoprawne. Dzięki analizie takich pytań zdajemy sobie sprawę, jakie pytanie jest sensowne i co znaczy sformułować pytanie. Ponadto do takiego tekstu matematycznego można układać najpierw działania (zarówno sensowne, jak i nie), a następnie ustalać, co za pomocą takiego działania można obliczyć i na jakie pytanie odpowiedzieć dzięki tym obliczeniom. Analiza niepasujących do tekstu działań jest ważna w uświadomieniu sobie, że każde działanie do zadania tekstowego musi mieć sens adekwatny do treści. Nie należy wykonywać obliczeń na przypadkowo wybranych z tekstu liczbach, bo można zgubić ten sens.

Ponieważ dzieci postrzegają synkretycznie, co jest przyczyną trudności w samodzielnym dostrzeganiu istotnych elementów składowych pojęć i operacji, zatem stosowanie zasady kontrastowania (łączenie przykładów z kontrprzykładami, obecności cechy z jej brakiem itp.) skutecznie pomaga w pokonywaniu tych trudności.

### Znak równości

Od samego początku szkolnej edukacji matematycznej nauce dodawania i odejmowania, później także mnożenia i dzielenia, towarzyszy znak równości (=), używany do symbolicznego zapisu wspomnianych działań. Znak ten jest symbolem identyczności, łączy więc identyczne obiekty. Jego użycie oznacza, że to, co jest z jednej jego strony, tożsame jest z tym, co znajduje się po drugiej jego stronie. Np. zapis  $5 + 3 = 8$  oznacza, że liczba  $5 + 3$  jest tą samą liczbą, co 8. Po obu stronach znaku równości jest ta sama liczba, lecz różnie zapisana. Znajduje to wyraz także w sposobie czytania takich zapisów. W omawianym przypadku czytamy: „sumą liczb 5 i 3 jest 8 oraz 8 jest sumą liczb 5 i 3”. Równość jest symetryczna, zatem skoro  $5 + 3 = 8$ , to także  $8 = 5 + 3$ . Oba zapisy mają to samo znaczenie i takiego rozumienia znaku równości, jako identyczności, należy uczyć dzieci. W tym celu powinno się z dziećmi rozwiązywać nie tylko zadania proste, ale także zadania odwrotne, i zapisywać je w różny sposób. Mogą to być zadania: „Wyznacz sumę liczb 5 i 3” oraz: „Osiem jest sumą dwóch liczb. Jakie to liczby?”.

W pierwszym przypadku rozwiązanie jest jednoznaczne. Zaś zadanie odwrotne, o czym była już mowa, ma wiele rozwiązań<sup>13</sup>. Nie tylko wyznaczamy sumy liczb, ale i rozkładamy liczby na składniki. Dajemy także zadania, w których wprawdzie są działania, ale nie ma potrzeby wyznaczania wyników podanych działań. Np. „O ile liczba  $5 + 3$  jest większa od 3?”; „O ile liczba 3 jest mniejsza od  $5 + 3$ ?”. Albo: „Uzupełnij:  $5 + 3 = 4 + \dots = 3 + \dots = 2 + \dots = \dots$  itp.” W takich sytuacjach uczeń ma możliwość uświadomić sobie, że wykonanie obliczeń wszystkich działań wcale nie przybliży go, lecz wręcz oddala od rozwiązania zadania. Dzięki temu możemy zapobiegać powstawaniu u dzieci błędnego przekonania, że znak równości (=) oznacza polecenie wyznaczenia wyniku operacji. O takim niepoprawnym rozumieniu tego znaku świadczą często spotykane błędne zapisy, jak np.:  $7 + 5 = 7 + 3 = 10 + 2 = 12$ .

Liczby  $7 + 5$  i  $7 + 3$  nie są identyczne. Różne też są liczby  $7 + 3$  i  $10 + 2$ . Chociaż zapis jest błędny, można się domyślić, w jaki sposób wykonane zostały obliczenia: by wyznaczyć sumę liczb 7 i 5, najpierw do 7 dodano 3 (by uzyskać pełną dziesiątkę), a potem do tak uzyskanej sumy, czyli do 10, dodano jeszcze 2 i otrzymano 12. Ten przykład błędu w użyciu znaku równości jest efektem traktowania równości jednokierunkowo i związany jest z niewłaściwym w tym przypadku izolowaniem treści matematycznych, z ćwiczeniem tylko określonego, jednego typu zadań. Na skutek tego uczniowie nie traktują równości symetrycznie. By wyeliminować takie błędy, należy od początku nauki zapisywać formuły i wzory w dwóch kierunkach, w dwóch kierunkach je odczytywać i równolegle w dwóch kierunkach je stosować, i to w różnorodnych zadaniach.

### Automatyzacja, czyli kiedy oddzielać

W każdej dziedzinie ważne jest nabycie takiej sprawności, że większość czynności wykonywana jest automatycznie, nawet bez zaangażowania myśli. Np. gdybyśmy podczas pisania musieli stale przypominać sobie kształt liter, ich wygląd, to takie pisanie byłoby bardzo męczące i czasochłonne, a przy tym trudno byłoby skupić się na treści tego, co zamierzamy napisać. Automatyzacja jest tutaj niezbędną. Podobnie jest w uczeniu się matematyki: to, czego już się nauczyliśmy, co umiemy i rozumiemy, powinno być zautomatyzowane. Np. podczas rozwiązywania zadania wymagającego wysiłku intelektualnego sama strona techniczna związana z wykonywaniem obliczeń powinna być tak opanowana, by uczeń nie tracił niepotrzebnie czasu i energii na rachunki i mógł skupić się na problemie. Także wykonując dzielenie, np.  $648 : 4$ , uczeń powinien znać na pamięć tabliczkę mnożenia. Dzięki

13 W zbiorze liczb naturalnych jest 9 możliwości przedstawienia liczby 8 jako sumy dwóch składników:  $8 = 8 + 0 = 7 + 1 = 6 + 2 = 5 + 3 = 4 + 4 = 3 + 5 = 2 + 6 = 1 + 7 = 0 + 8$ .

zautomatyzowaniu pewnych czynności można zaoszczędzony w ten sposób czas i energię wykorzystywać na uczenie się nowych treści i rozwiązywanie nowych problemów. Jednakże nie można utożsamiać automatyzacji dobrze rozumianych działań z wyuczaniem się ich na pamięć. Pamięciowe uczenie się, zamiast pojęciowego, jest prostą drogą do zablokowania możliwości uczenia się matematyki w sposób rozumny. Także przedwczesne zmechanizowanie działań, jeszcze przed właściwym pojęciowym ich ujęciem, może stać się w przyszłości przyczyną trudności w dalszym uczeniu się matematyki<sup>14</sup>. Automatyzacja ma być zakończeniem, a nie początkiem kształtowania pojęć i tego kształtowania w żaden sposób nie może zastąpić<sup>15</sup>. Każdy nauczyciel wie, że liczenie na konkretach lub palcach jest istotne w kształtowaniu umiejętności rachunkowych, lecz niestety jest również czasochłonne. Zdarza się więc, że chcąc usprawnić i przyspieszyć umiejętności dzieci w zakresie obliczeń, korzysta z ich pamięci. Ponieważ pojemność dziecięcej pamięci jest duża, zabieg taki wydaje się skuteczny i efekty zdają się budujące, bo dzieci bardzo sprawnie liczą (jest skończona liczba sum i różnic w zakresie 20, a w większych zakresach wystarczy posłużyć się rachunkiem pisemnym, w którym opanowany pamięciowo zakres do 20 jest zupełnie wystarczający). Nauczyciel nabiera więc przekonania, że jego metoda jest bardzo dobra. Tragiczne skutki takich zabiegów ujawniają się znacznie później, gdy dziecko nie jest w stanie zrozumieć pojęcia ułamka zwykłego, ułamków dziesiętnych, liczb ujemnych, działań na nich itp. Dla tak uczonych dzieci uczenie się matematyki zawsze będzie się ograniczało do zapamiętania faktów i wyuczania na pamięć reguł<sup>16</sup>. W uczeniu się matematyki niezbędne jest najpierw zrozumienie pojęcia i świadome działanie oparte na konkretach. To zrozumienie musi być tak głębokie, że po zautomatyzowaniu, uczeń w każdej chwili potrafi wyjaśnić co i dlaczego robi, bowiem powinien on mieć świadomość znaczenia i sensu wszelkich wykonywanych operacji i podejmowanych działań.

Jak z powyższego wynika, nie można łączyć kształtowania nowego pojęcia z jego automatyzacją. Tu niezbędne jest oddzielenie jednego od drugiego w czasie. Z automatyzacją należy poczekać tak długo, jak długo pojęcie nie zostanie dobrze ukształtowane i głęboko zrozumiane.

14 Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki...*, s. 97.

15 L. Jeleńska, *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1927, s. 167–169.

16 M. Hejny, *Rozwój wiedzy matematycznej*, „Dydaktyka Matematyki” 1997, nr 19, s. 20–21.

## Podsumowanie

Matematyka ma wiele „twarzy”. W edukacji matematycznej dzieci należy uwzględnić wszystkie oblicza tej dyscypliny, a więc łączyć je tak, by w umysłach dzieci powstał jej całościowy (pełny, nieułamny) obraz. Niezbędne jest przy tym wykorzystywanie praktycznych doświadczeń dzieci, nie tylko szkolnych, i stwarzanie dzieciom możliwości samodzielnego konstruowania wiedzy matematycznej.

Uczenie się nie przebiega w izolacji. Konieczne jest łączenie w tym procesie doświadczeń i przemyśleń wszystkich uczestników procesu uczenia się.

W procesie uczenia się matematyki należy uwzględnić jej operatywny charakter, łącząc operacje proste z odwrotnymi oraz czynności konkretne z ich uwewnętrznieniem i towarzyszącymi temu procesami myślowymi, przechodząc od konkretnego do abstrakcji i z powrotem. Istotny w tym procesie jest język, gdyż werbalizacja wykonanych czynności wspiera proces ich uwewnętrznienia i odwrotnie: werbalizacja własnych myśli służy ich porządkowaniu i strukturyzowaniu. Język jest tym narzędziem, które łączy realny świat ze światem myśli i tworzonym przez nie światem matematycznej abstrakcji.

Dydaktycznie niezbędne jest stosowanie w edukacji zasady kontrastowania. Nie można bowiem uczyć się jedynie na przykładach pozytywnych. W uczeniu się potrzebne są nie tylko przykłady, ale i kontrprzykłady, dzięki którym możemy lepiej zrozumieć pojęcie, jakie ma ono właściwości (cechy), a jakich nie ma; co jest ważne, a co nie jest istotne dla danego pojęcia. Tylko dzięki połączeniu w edukacji przykładów z kontrprzykładami jesteśmy w stanie ujrzeć wyraźnie istotę pojęcia.

Nie wszystko w uczeniu się matematyki polega na łączeniu różnorodnych czynności, zadań i procesów. Nie można bowiem kształtować pojęcia z jednoczesną automatyzacją jego wykorzystania. Zbyt wczesne zautomatyzowanie bądź zastąpienie rozumienia wyuczaniem na pamięć może być drogą do niebezpiecznego zjawiska formalizmu, może być przyczyną różnych błędów i trudności w uczeniu się, a wręcz może całkowicie zablokować prawidłowy proces uczenia się matematyki. Zatem należy oddzielić kształtowanie pojęć od ich zautomatyzowania.

## Bibliografia

- Hejny M., *Rozwój wiedzy matematycznej*, „Dydaktyka Matematyki” 1997, nr 19, s. 15–28.
- Jeleńska L., *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1927.
- Klus-Stańska D., *Wiedza i sposoby jej nabywania*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 473–483.
- Krygowska Z., *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, „Dydaktyka Matematyki” 1986, nr 6, s. 23–41.
- Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki*, cz. 1, WSiP, Warszawa 1977.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Treliński G., *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2004.
- Wygotcki L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.

### Abstract

#### Together or Separately, What to Combine and What to Divide in Children’s Mathematics Education

In the article various issues related to learning mathematics are presented. Mathematics has a three-fold nature and all its aspects complement and infiltrate each other. This is why in mathematics education they cannot be divided. None of its aspects cannot be missed. Likewise, including mathematics’ operational character, we should combine simple activities with more complex ones. In contrast, we should separate shaping the terms and actions from its automatization.

**Keywords:** active teaching, automatization, mathematics’ operational character, mathematics’ three-fold nature, simple and complex activities

MONIKA KOWALSKA  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Diagnoza zaburzeń mowy u dziecka z afazją ruchową w grupie integracyjnej. Studium przypadku

[...] *język jest oknem, przez które można oglądać życie mózgu.*

Antoni Balejko<sup>1</sup>

### Wprowadzenie teoretyczne

Zaburzenie mowy jest to pewnego rodzaju akt w procesie porozumiewania się językowo-słownego, polegający na nieumiejętności tworzenia wypowiedzi lub trudności w jej dekodowaniu. Namacalnym objawem zaburzeń mowy jest zniekształcona wypowiedź w różnych zakresach. Złożony neuroanatomicznie i fizjologicznie proces nadawania i odbioru mowy może być przerwany w wyniku urazów, uszkodzeń, degeneracji. Według Ireny Styczek afazja jest częściową lub całkowitą utratą umiejętności posługiwania się językiem, wywołaną uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych – „jest to właściwie utrata częściowa lub całkowita znajomości języka, gdzie występują także trudności w ponownym nauczeniu się go”<sup>2</sup>. Z kolei w definicji Marii Pąchalskiej wyraźnie zaznaczone jest, że to stan dezintegracji procesu przetwarzania informacji (kodowania i dekodowania), symboli zarówno językowych, jak i niejęzykowych danego języka, których przyczyna leży w organicznym uszkodzeniu OUN<sup>3</sup>.

W rozważaniach teoretycznych nad afazją pojawiły się również definicje odnoszące się do dzieci. Istotna w perspektywie tematu pracy jest prezentacja i tego zjawiska. Zofia Kordyl uważa, że dziecko z zaburzeniami afatycznymi to takie, które nie mówi, choć rozumie mowę, albo nie rozumie mowy, chociaż nie wykazuje zaburzeń słuchu oraz deficytów w zakresie sfery intelektualnej<sup>4</sup>. Grażyna Jastrzębowska z kolei terminem afazja dziecięca określa pierwotne za-

- 1 A. Balejko, *Jak usuwać wady wymowy – porady dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Logopedyczne, Białystok 1992.
- 2 I. Styczek, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1983, s. 254.
- 3 M. Pąchalska, *Afazjologia*, PWN, Warszawa 1999, s. 27.
- 4 Z. Kordyl, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, PWN, Warszawa 1968.

burzenia zachowania językowego wynikające z patologii mózgu, która nie ma podłoża intelektualnego, psychicznego ani percepcyjnego<sup>5</sup>.

Jeżeli chodzi o etiologie występowania tego zaburzenia, to warto zapoznać się z poglądem Ewy Dilling-Ostrowskiej, która jako główne przyczyny afazji wymienia:

- niedorozwój i zaburzenia mielinizacji w korowych polach mowy;
- brak rozwoju dróg nerwowych związanych z mową;
- patologię dotyczącą pierwszego trymestru ciąży (np. krwawienia z dróg rodnych; stosowanie środków farmakologicznych w celu przerwania ciąży, silne wstrząsy psychiczne matek)<sup>6</sup>.

Wielość definicji i dróg poszukiwań etiologii powoduje liczne problemy metodologiczne w badaniach nad afazją: brak jednoznacznego rozstrzygnięcia dotyczącego istoty afazji, brak jednolitej metodologii badań (wynikający z różnych podmiotów oddziaływań, a tym samym wymaganych odmiennych metod i narzędzi nadawczych), wielość definicji i klasyfikacji<sup>7</sup>.

### Praca z dzieckiem z afazją ruchową

Zgodnie z rozporządzeniem MEN, pomocy psychologiczno-pedagogicznej polegającej na rozpoznaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz na rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia należy udzielać także dzieciom z zaburzeniami komunikacji językowej i ich opiekunom.

Pojawia się więc pytanie: „Z jakimi trudnościami zmierzyć będą musieli się dziecko afatyczne i jego nauczyciel?”. Anna Paluch, Elżbieta Drewniak-Wołosz, Lucyna Mikosza wymieniają jako charakterystyczne dla afazji ruchowej (inaczej: afazji ekspresyjnej, afazji motorycznej, afazji Brocka) następujące symptomy:

- zaburzenia planowania ruchów i koordynacji ruchowej;
- często występująca niewłaściwa realizacja głosek z szeregu szumiącego, syczącego, ciszącego oraz głoski [r];
- występowanie w mowie substytucji;
- liczne metatezy sylab w wyrazie, głosek w sylabie, uproszczenia grup spółgłoskowych, braki w nagłosie, wygłosie i śródgłosie, asymilacje;

5 G. Jarzębowska, *Afazja, dysfazja dziecięca*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. T. Galkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo UO, Opole 2003.

6 J. Skibska, D. Larysz, *Neurologopedia w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii dziecka*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2012, s. 49.

7 J. Panasiuk, *Afazja*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 254–255.



- zaburzenia w zakresie prozodii mowy; częste występowanie mowy skandowanej;
- zaburzony szyk zdania;
- przedłużające się posługiwanie wyrażeniami onomatopiecznymi (nawet do 6 r.ż.);
- wspieranie wypowiedzi gestem;
- rozumienie oraz posługiwanie się prostymi zdaniami i poleceniami;
- zaburzona bądź skrzyżowana lateralizacja<sup>8</sup>.

Podstawa programowa nauczania przedszkolnego wyraźnie określa umiejętności, jakie powinno osiągnąć dziecko przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Niektóre z jej punktów odnoszą się także do komunikacji (poprawne pod względem gramatycznym, artykulacyjnym, fleksyjnym i składniowym porozumiewanie się; wyrażanie swoich potrzeb i decyzji) oraz gotowości do podjęcia nauki czytania i pisania (orientacja w schemacie ciała oraz w przestrzeni, koordynacja wzrokowo-ruchowa itd.)<sup>9</sup>. Z gotowością do podjęcia nauki czytania oraz pisania związana jest także percepcja słuchowa, czyli zdolność do odbioru dźwięków oraz ich rozpoznawania, różnicowania, w odniesieniu do własnych doświadczeń. Prawidłowo przebiegające operacje w zakresie percepcji słuchowej pozwalają na prawidłowe przeprowadzenie analizy i syntezy głoskowej oraz sylabowej wyrazu.

Powyższe analizy pozwalają stwierdzić, że jakiegokolwiek zaburzenie mowy występujące u dziecka może zakłócić proces przyswajania podstawowych umiejętności szkolnych. W szczególności nauczyciel oraz specjaliści pracujący z dzieckiem afatycznym powinni możliwie najwcześniej podjąć działania stymulujące mowę. Barbara Wiśniewska proponuje zestaw porad dla nauczyciela prowadzącego zajęcia z dzieckiem, u którego występuje zaburzenie mowy. Przede wszystkim wychowawca powinien nawiązać kontakt z dzieckiem zarówno za pomocą codziennych form grzecznościowych, jak i w ustaleniu reguł oraz zasad zabaw. Podejmowane na zajęciach tematy powinny być powiązane z konkretnymi działaniami odnoszącymi się do życia codziennego, ale także i do zabawy, w której dziecko najlepiej przyswaja wiadomości. Wprowadzając nowe treści, nauczyciel powinien kierować się zasadą stopniowania trudności, która w swej istocie polega na przechodzeniu od łatwiejszych do trudniejszych wiadomości. Warto, by przygotowany przez nauczyciela materiał dydaktyczny pozwalał na wielozmysłowe poznawanie oraz był atrakcyjny i zrozumiały dla dziecka. Ważną rolę odgrywają także pochwały za choćby małe sukcesy. Pochwały stymulują także po-

8 A. Paluch, E. Drewniak-Wolosz, L. Mikosza, *AFA-SKALA. Jak badać mowę dziecka afatyczne*, Impuls, Warszawa 2012.

9 <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf> (dostęp: 29.09.2015).

zytywne relacje między nauczycielem a dzieckiem zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa. Dodatkowo należy pamiętać, że nauczyciel może skonsultować ze specjalistami (np. logopedą) opracowany program. W pracę z dzieckiem należy włączyć rodziców, którzy zweryfikują to, z czym dziecko ma problemy, oraz pewne czynności będą ćwiczyć z nim w domu<sup>10</sup>.

## Badania własne

Przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule jest diagnoza zaburzeń mowy u dziecka z afazją ruchową w grupie integracyjnej oraz ustalenie modelu pracy z nim w grupie integracyjnej. W badaniach wykorzystano metodę indywidualnych przypadków, natomiast wykorzystanymi technikami w ramach tej metody stały się: obserwacja, wywiad, ankieta, a także badanie dokumentów.

Narzędziem, które posłużyło do przeprowadzenia wywiadu, był indywidualny kwestionariusz wywiadu z matką chłopca. Przeprowadzenie wywiadu pozwoliło uzyskać informacje na temat czasu wystąpienia zaburzeń, etiologii, funkcjonowania chłopca na co dzień.

Diagnoza została przeprowadzona również przy użyciu kwestionariusza „AFA-SKALA. Jak badać mowę dziecka afatycznego?”<sup>11</sup>. Narzędzie to wykorzystano do badania rozumienia, nazywania, powtarzania, zasobu semantyczno-leksykalnego oraz umiejętności budowania zdań i ich poziomu gramatycznego. Prowadzony dialog z badanym dał również możliwość obserwacji dziecka w czasie badania oraz w czasie zabawy ze starszym rodzeństwem. Ponadto wykorzystano kwestionariusz ankiety dla nauczyciela, pozwalający ustalić metody pracy oraz zastosowane formy pomocy wspomagające rozwój dziecka.

### *Etiologia zaburzeń mowy u chłopca*

Według relacji matki ciąża przebiegała prawidłowo, kobieta czuła się dobrze, nie przyjmowała leków. Chłopiec urodził się o czasie w wyniku porodu siłami natury. W skali Apgar otrzymał 10 punktów. W czasie akcji porodowej zachłysnął się wodami płodowymi, co wywołało u niego zachłystowe zapalenie płuc, przez co kilka dni przebywał na oddziale, w inkubatorze, i nie mógł być karmiony piersią w początkowym okresie.

W okresie noworodkowym matkę niepokoił ogólny stan zdrowia dziecka. Chłopiec spał niespokojnie, ciągle budził się, był płaczliwy, miał problemy z wypróżnianiem się. Po dokładnej diagnozie lekarskiej oraz badaniu USG wykonanym w 4, 5 miesiącu życia okazało się, że chłopiec ma guza w jamie brzusznej

10 B. Wiśniewska, *Terapia zaburzeń mowy*, Warszawa 2002.

11 A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz, L. Mikosza, *AFA-SKALA...*

(3 cm x 4 cm). Guza usunięto operacyjnie już kilka dni po diagnozie, założono mu wkłucie centralne. Dokładna diagnostyka guza wykazała, że chłopiec cierpi na neuroblastomię (zdiagnozowaną w 6 m.ż.). W wyniku długiej hospitalizacji chłopiec miał zaburzony przebieg rozwoju psychoruchowego: nie raczkował oraz miał spore problemy z siedzeniem. Po wyjściu ze szpitala zaczęła się intensywna rehabilitacja (dwa razy w tygodniu) mająca przygotować go do chodzenia. Po 3 miesiącach rehabilitacji chłopiec zaczął stawiać pierwsze kroki (ok. 1 r. i 3 m-ce). Był to jednak chód z podparciem, chłopiec często potykał się, szybko się męczył. Matka bała się wychodzić z nim na podwórko z powodu częstych infekcji dróg oddechowych. Bardzo długo jeździł w wózku dziecięcym (do 5 r.ż.), ponieważ nie chciał chodzić samodzielnie.

Według relacji matki chłopiec nie gaworzył. Mówił „własnym językiem”, który rozumiała jedynie ona. Wydawał tylko pojedyncze dźwięki. Jeżeli czegoś potrzebował, brał rękę matki i wskazywał, czego potrzebuje. Mając 3,5 roku, zaczął mówić pojedyncze sylaby „ma”, „da”, „ta”. Chłopiec był karmiony naturalnie od 4 dnia po urodzeniu do 4 m.ż. Później był karmiony sztucznie. Dość długo ssał smoczek (do 2,5 r.ż.), ponieważ był to jedyny przedmiot, dzięki któremu się uspokajał w sytuacjach stresowych, np. podczas wizyt w szpitalu. Mając 3,5–4 lata, samodzielnie próbował spożywać posiłki za pomocą łyżeczki. Jedząc, chłopiec odgryza kęsy przodem. Polykając płyny, trzyma język na wałku mięsistym, nie ma problemów z polykaniem. Często zapada na infekcje dróg oddechowych, przez co oddycha buzią. Występuje u niego moczenie nocne. Śpi niespokojnie, często się budzi, trzęsąc się.

### *Pomoc specjalistyczna*

W drugim roku życia chłopiec został objęty pomocą Specjalistycznej Poradni Wczesnej Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Specjaliści starali się usprawnić mowę chłopca. Otrzymał opinię o afazji motorycznej. Obecnie przebywa pod opieką medyczną wielu specjalistów: hematologa, neurologa (u chłopca pojawiły się w ubiegłym roku dwa ataki epileptyczne prowadzące do utraty przytomności), immunologa, a także psychiatry. Dziecko ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez Ośrodek Wczesnej Pomocy Psychologicznej. Mając 3 lata i 7 miesięcy, zaczęło uczęszczać do przedszkola integracyjnego. Powodem wydania opinii Ośrodka jest diagnoza afazji. Chłopiec brał udział w zajęciach logopedycznych oraz rewalidacyjnych w przedszkolu. Do przedszkola uczęszczał przez 2 lata. Chłopiec w przedszkolu nie odzywał się do swoich kolegów. Proszony o odpowiedź, albo nie odpowiadał, albo udzielał odpowiedzi gestami. Nikt z personelu przedszkolnego nie powiadomił jednak o tym matki. Sytuacja wyjaśniła się, dopiero kiedy matka poprosiła o opinię logopedyczną.

Od września 2014 uczęszcza do prywatnej szkoły podstawowej, w której jest objęty kształceniem indywidualnym. Decyzja o wcześniejszym posłaniu dziecka do szkoły jako sześciolatka była podjęta w porozumieniu z psychologiem. Chłopiec często opuszcza zajęcia lekcyjne z powodu chorób. W szkole uczestniczy w zajęciach rewalidacyjnych z pedagogiem specjalnym i logopedą. Jest także pod opieką psychologa.

### Uzyskane wyniki badań

Uzyskane wyniki badań podzielono na podkategorie będące próbą opisanego funkcjonowania chłopca w codziennym życiu. W wyróżnionych podkategoriach skupiono się na prezentacji mocnych stron dziecka oraz sfer wymagających pracy.

#### *Zachowanie*

*Silne strony dziecka.* Powierzone zadania chłopiec na ogół podejmuje chętnie. Podczas zajęć świetlicowych **lubi bawić się z koleżanką**, podejmując zabawy tematyczne, np. w dom, sklep, masażyki, oglądanie książek. **Nie wchodzi w konflikty z innymi dziećmi**, raczej jest spokojliwy i potrafi ustąpić w sytuacji kłótni. **Nie stosuje agresji fizycznej ani słownej**. Zazwyczaj jest uśmiechnięty, pogodny.

*Objawy zaburzeń.* Chłopiec szybko **męczy się i zniechęca**. Często **nie potrafi opanować swoich emocji**, np. podczas zabaw w euforii krzyczy, biega, dopiero po kilkakrotnym napomnieniu nauczyciela uspokaja się. Jest dzieckiem zamkniętym, łatwiej nawiązującym kontakty z osobami dorosłymi aniżeli z rówieśnikami. W czasie odrabiania zadań domowych **potrzebuje znaczącej pomocy**. W sytuacjach stresowych **reaguje płaczem bądź patrzy nieruchomo w wybrany cel**. W wielu sytuacjach **brak u niego samokrytycyzmu**, nie zawsze potrafi znaleźć błąd w swojej pracy czy zachowaniu. Z powodu częstych chorób ma wysoką absencję szkolną. Chłopiec silnie związany jest emocjonalnie z matką. **Zdarza się, że fantazjuje**, np. wymyśla wycieczki, miejsca, w których rzekomo był, co później okazuje się niezgodne z prawdą.

#### *Sfera ruchowa*

*Silne strony dziecka.* Chłopiec **jest sprawny pod względem manualnym**. Estetycznie nakleja na kartkę elementy oraz poprawnie łączy ze sobą punkty. Jego **ruchy są sprawne i energiczne**. Chętnie biega, wykonuje ćwiczenia ruchowe i gimnastyczne. Potrafi rzucać, toczyć do celu, np. piłkę do kosza, a także uczestniczy w zabawach rzutnych. Przyjmuje poprawną pozycję podczas pracy w ławce. **Sprawnie wykonuje ćwiczenia równoważne**, przechodzi wzdłuż wyznaczonej linii, nie potykając się.

**Objawy zaburzeń.** Chętnie rysuje, wycina dokładnie nożyczkami, ale przy tym wykonuje liczne współruchy, tj. zagryzanie warg lub języka. Nie jest samodzielny w ubieraniu się, potrzebuje pomocy. Nie zakłada samodzielnie butów, nie radzi sobie także z zasuwaniem zamka kurtki.

### ***Ocena sprawności narządów artykulacyjnych***

Narzędziem służącym do sprawdzenia ruchomości narządów artykulacyjnych była „Karta badania motoryki artykulacyjnej” autorstwa Hanny Rodak<sup>12</sup>.

**Mocne strony dziecka.** Każde polecenie chłopiec wykonywał po uprzedniej demonstracji przez prowadzącą badanie.

**Objawy zaburzeń.** Sprawność języka chłopca jest obniżona. Ze względu na skrócone wędzidełko podjęzykowe, niezgodnie z zasadami języka realizuje głoski z szeregu szumiącego oraz głoskę [r], zamienianą na [l]. Przy wymowie głosek przedniojęzykowo-zębowych [t, d, n] zdarza się, że chłopiec wsuwa język pomiędzy zęby.

### ***Charakterystyka komunikacji***

**Mocne strony dziecka.** Chłopiec formuje proste, zazwyczaj prawidłowe pod względem składniowym zdania w celu porozumiewania się z otoczeniem. Zachowana jest mowa spontaniczna. Treść wypowiedzi chłopca jest adekwatna do sytuacji, a w wypowiedziach zachowuje logiczny sens.

**Objawy zaburzeń.** Zdania nie zawsze są poprawne pod względem stylistycznym i gramatycznym. Często zdarza się, że w rozmowie chłopiec myli końcówki fleksyjne, mówiąc np. „Poszłem z mamą do sklep ...”, „Kamil nie ma piórów ...”. Ma problem z odtwarzaniem rymów i rytmów. Zdarza się, że w mowie spontanicznej występują metatezy, elizje i substytucje.

### ***Zajęcia edukacyjne***

Objęcie chłopca indywidualnym tokiem zajęć edukacyjnych pozwala na dostosowanie tempa i stopnia trudności zadań do jego możliwości. Podczas zajęć dydaktycznych nauczyciel stosuje częste ćwiczenia śródlekcyjne i zabawy tematyczne w celu wzbudzenia koncentracji.

**Mocne strony dziecka.** Powierzone prace doprowadza do końca, jednak wymaga to stosowania przerw. W sytuacji niezrozumienia jakiegoś zagadnienia zadaje pytania. **Potrafi poprawnie klasyfikować obiekty według określonych cech**, np. zwierzęta, zabawki, ubrania. Przelicza na konkretnych zbiorach w zakresie 10, układa obiekty w seriach od najmniejszego do największego i odwrot-

12 H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2002, s. 43.

nie. Zna podstawowe figury geometryczne: wskazuje ich nazwy oraz ilustracje. **Uzupełnia rysunek według osi symetrii**, dostrzega i kontynuuje powtarzające się sekwencje. **Zna i stosuje w praktyce monety**. Rozpoznaje bez problemu wszystkie figury. Interesuje się roślinami i zwierzętami w otoczeniu. Rozumie potrzebę dokarmiania zwierząt przed zimą. Nazywa podstawowe zjawiska atmosferyczne.

Powtarza głosem proste melodie, ale nie lubi śpiewać. Zdarza się, że tańczy w rytm muzyki. Podejmuje próby gry na szkolnych instrumentach perkusyjnych. Niechętnie wykonuje prace plastyczne, wymaga pomocy. Chętnie maluje farbami na małych i dużych powierzchniach.

*Objawy zaburzeń.* Rysunki chłopca są ubogie w treść i monotematyczne – najczęściej prezentują samochód. Chłopiec nie wypełnia całej powierzchni kartki. Jego obrazki są raczej jednobarwne.

### *Pisanie*

*Mocne strony.* **Dokładnie i estetycznie wykonuje szlaczki, łączy ze sobą punkty tworzące obrazek.** Szybko męczy się przy tej czynności, dlatego potrzebna jest znaczna liczba przerw.

*Objawy zaburzeń.* Chłopiec samodzielnie **nie zapisuje znaków graficznych liter, zapisuje je po śladzie.** Uczeń nie poznał do tej pory wymaganych programem nauczania liter, ponieważ opuszcza bardzo wiele zajęć lekcyjnych. Warto zauważyć, iż trzymając kredki, pióro, używa całej ręki do chwytu. Stąd też praca terapeutyczna nakierowana jest na zmianę chwytu.

### *Czytanie*

*Objawy zaburzeń:* **Chłopiec rozpoznaje i nazywa poznane litery drukowane.** Odczytuje niektóre, proste, trzyliterowe wyrazy, np. oko, dom, kot.

### Podsumowanie

Na podstawie analizy wyników badań empirycznych stwierdzono, że *czas* jest czynnikiem determinującym występowanie zaburzeń komunikacji badanego dziecka. Adaś nie raczkował i miał spore problemy z siedzeniem, zaczęto więc w terapii silnie oddziaływać na sprawność motoryczną, stąd też bardzo późno, mając 3,5 roku, chłopiec zaczął mówić pojedyncze sylaby „ma”, „da”, „ta”. Długo utrzymywał się też „własny język” chłopca oparty na sylabach otwartych i raczej za pomocą gestów komunikował się z otoczeniem szkolnym, aż do marca ubiegłego roku (do 5 r.ż.). Obserwacja komunikacji chłopca pozwoliła na tym etapie postawić specjalistyczną opinię o występowaniu u chłopca afazji motorycznej.

Pomoc udzielana chłopcu powinna być wielowymiarowa. Specjaliści pracujący z nim powinni zwrócić uwagę na jego nieharmonijny rozwój w sferze ruchowej. Zaburzenia planowania ruchów, rozróżniania kierunków przestrzennych mogą być powodem trudności językowych. Sami specjaliści nie są jednak w stanie samodzielnie podjąć tak trudnemu zadaniu. Istotne dla rozwoju dziecka jest jego **środowisko rodzinne**. Rodzice i inne osoby są współodpowiedzialne za kształtowanie młodego człowieka. Do tego, by dziecko mogło wejść na wyższy poziom rozwoju, wiodącego do zdobywania wiedzy i umiejętności, potrzebne jest wsparcie środowiska domowego. W początkowych latach edukacji często rolę autorytetu w jakiejś dziedzinie przyjmuje **nauczyciel**. Jego kompetencje merytoryczne, metodyczne oraz społeczne niewątpliwie mogą wspomagać żmudny proces edukacji dziecka. Ważne, by zaprogramować taki rozwój ucznia, który będzie odpowiadał jego potrzebom i możliwościom. Coś, co jest zbyt trudne lub mało atrakcyjne dla dziecka, nie będzie budziło jego zainteresowania. Wobec założeń pedagogiki pozytywnej w każdym uczniu należy znajdować mocne strony i na nich opierać proces nauczania.

### Zalecenia do pracy pedagogicznej

1. Chłopiec nadal powinien kontynuować terapię logopedyczną skierowaną na rozwój mowy spontanicznej oraz dialogowanie. Zabawy te pozwolą zwiększyć zasób słownika, rozwinąć sprawność komunikacyjną oraz umiejętność zachowania się właściwie do sytuacji. Chłopiec powinien na zajęciach edukacyjnych, a także w domu, uczyć się krótkich wierszy, wyliczanek, rymowanek oraz piosenek dziecięcych zawierających rzeczowniki.
2. Terapia logopedyczna powinna także być kontynuowana w obszarze usprawniania wędzidełka podjęzykowego przy pomocy ćwiczeń tego artykulatora. Ćwiczenia te mogą być także pomocne w nauce właściwej realizacji zaburzonych głosek.
3. Warto, by chłopiec utrwał znajomość nazw stosunków przestrzennych oraz odnosił je do codziennych czynności, np. w czasie spacerów, zajęć edukacyjnych.
4. W terapii z chłopcem należy także ćwiczyć słuch fonemowy. Warto zwrócić uwagę na analizę i syntezę głoskową, która na podstawie badań również jest obszarem do pracy terapeutycznej.
5. Należy włączać chłopca do grupy, ponieważ dziecko najlepiej uczy się poprzez zabawę, a w początkowym etapie także przez naśladownictwo.

## Bibliografia

- Jarzębowska G., *Zaburzenia rozwoju mowy i języka – terminologia i kategoryzacje słowne w krajach zachodnich*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Galkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo UO, Opole 2005.
- Kordyl Z., *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, PWN, Warszawa 1968.
- Maruszewski M., *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, PWN, Warszawa 1966.
- Neurologopedia w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii dziecka*, red. D. Larysz, J. Skibska, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2012.
- Pałuch A., Drewniak-Wołosz E., Mikosza L., *AFA-SKALA. Jak badać mowę dziecka afatycznego*, Impuls, Kraków 2012.
- Panasiuk J., *Przeszłość i przyszłość w badaniach nad afazją*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia, Warszawa 2012.
- Panasiuk J., *Afazja*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Panasiuk J., *Standard postępowania logopedycznego w afazji*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, t. 37, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Pąchalska M., *Afazjologia*, PWN, Warszawa 1999.
- Rodak H., *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2002.
- Styczek I., 1983, *Logopedia*, PWN, Warszawa.
- Wiśniewska B., *Terapia zaburzeń mowy*, WSiP, Warszawa 2002.
- <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf> (dostęp: 29.09.2015).

### Abstract

#### Diagnosis of Speech Disorders in Children with Motor Aphasia Group Integration. Case Study

Speech allows you to communicate needs, provide information, and inform about urging. It allows you to express states, emotions, judgments on the subject. Knowledge of the language development of the child helps him work. This allows a better understanding of pupils, in order to help with their problems. The subject of this paper is to analyze the speech development of a child with motor aphasia. The article focuses on describing the basic concepts related to the title of the work, and also seeks to draw attention to what needs to be protected in students with speech disorders in form of aphasia, so that the educational process is conducted in the best possible conditions.

**Keywords:** aphasia, integration, speech disorder



CZĘŚĆ III  
KOHABITACJA



RYSZARD PĘCZKOWSKI

Uniwersytet Rzeszowski

## System nauczania w klasach łączonych w edukacji wczesnoszkolnej

Nauczanie w klasach łączonych to **tworzenie sytuacji, w której nauczyciel w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma różnymi zespołami klasowymi, a treści kształcenia zawarte są w dwóch różnych programach nauczania**<sup>1</sup>. Jest to zjawisko, które nigdy nie było „ulubionym dzieckiem” władz oświatowych na wszystkich szczeblach administracji, począwszy od Ministerstwa Edukacji Narodowej, a kończąc na poziomie jednostek samorządu terytorialnego (gmina, powiat). Było (i nadal jest) uważane za negatywny element systemu oświaty, za coś wstydliwego, czego nie należy upubliczniać. Poddane procedurom septycznym, mającym na celu przede wszystkim uczynienie z tego zjawiska problemu nieistotnego, przejściowego, które samo się rozwiąże pod wpływem podejmowanych działań administracyjnych<sup>2</sup>, sprawiło, że pomimo obecności w systemie oświaty było ono prawie nieobecne w literaturze teoretycznej i empirycznej.

Specyficzną cechą nauczania w klasach łączonych jest to, że ma ono z jednej strony względnie stały charakter, tzn. występuje w systemie oświaty bez względu na czas i miejsce, podejmowane działania administracyjne czy też sytuację demograficzną kraju. Z drugiej zaś jest zjawiskiem o dużej dynamice zmian przestrzennych. Nie można go przypisać do określonej szkoły czy miejsca na stałe. Pojawia się i trwa z reguły przez określony czas, by następnie zniknąć i pojawić się w innym miejscu. Mając na uwadze powyższe, dalsze swoje rozważania skoncentruję na charakterystyce tego zjawiska z uwzględnieniem podstawowych czynników determinujących jego przebieg.

1 R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 11.

2 Ibidem, s. 12–15.

## Nieco historii

Sposób organizacji procesu kształcenia polegający na łączeniu dwóch klas i realizacji dwóch różnych programów w tym samym miejscu i czasie pojawił się w okresie międzywojennym na podstawie przepisów ustawy z 1932 r., zwanej jędrzejewiczowską, oraz wydanych na jej podstawie aktów wykonawczych w postaci rozporządzeń<sup>3</sup>. U podstaw przyjętych rozwiązań legły względy społeczne. Teza „lepiej szkoła niż zorganizowana niż żadna” na długie lata zdeterminowała działania władz państwowych w obszarze kreowanej polityki edukacyjnej w okresie międzywojennym. Najlepiej tęzę tę ilustruje wypowiedź A. Wiwarczuka z 1936 r., który stwierdza: „Cechą zasadniczą reformy szkolnej jest to, że nie starała się ona nagiąć życia do zasad, lecz tworzyła takie organizacje szkolne, taki ustrój szkolny, który w warunkach rzeczywistych naszego życia zbiorowego może dać możliwie najlepsze wyniki. Przyjęto m.in. za podstawę, że małe skupienia ludności nie znikną z powierzchni kraju, lecz istnieć będą, a nawet liczba ich będzie się zwiększać [ ... ], że wobec tego należy dla tych małych skupień stworzyć odrębny typ organizacji szkolnej, o swoistym obliczu prawnym i programowym, który by żył własnym życiem, a nie był jedynie odbłaskiem życia szkoły wyżej zorganizowanej. I który by przy tym dawał wyniki – w danych warunkach możliwie najlepsze”<sup>4</sup>. Teza ta, pomimo upływu ponad osiemdziesięciu lat, nie straciła na aktualności. Byłoby wskazane, by kolejni reformatorzy polskiego systemu edukacji od czasu do czasu sięgali do dokonań swoich poprzedników i uwzględniali ich doświadczenia w podejmowanych działaniach.

Efektom konsekwentnie realizowanej polityki, której istota została przedstawiona powyżej, była sieć szkolna, której podstawowym elementem uczyniono szkołę niżżej zorganizowaną, gdzie proces kształcenia prowadzono w systemie klas łączonych. Ustawa z 1932 r., poza stworzeniem warunków służących upowszechnieniu dostępu do nauki szkolnej, bardzo precyzyjnie określała zasady realizacji nauczania w klasach łączonych. Dopuszczała taką możliwość jedynie w przypadku szkół z jednym lub trzema nauczycielami, co w sposób istotny ograniczyło liczbę szkół pracujących w tym systemie. W roku szkolnym 1922/1923 ponad 90% szkół podstawowych realizowało proces kształcenia w systemie klas łączonych, a po wprowadzeniu rozwiązań ustawy jędrzejewiczowskiej odsetek ten spadł w roku 1936/1937 do poziomu 57,34%<sup>5</sup>.

3 Dz.U. RP z 1932 r. Nr 38, poz. 389; Dz.Urz. MWRiOP z 1933 r. Nr 14, poz. 194.

4 A. Wiwarczuk, *Praca w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Przewodnik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli*, t. 1, Warszawa 1936, s. 12.

5 R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*, s. 42–47.

Po II wojnie światowej, w obliczu konieczności ponownej odbudowy systemu edukacji w Polsce, względy społeczne decydowały o przyjętych rozwiązaniach organizacyjnych i programowych, przy czym odwoływały się one do rozwiązań wprowadzonych w okresie międzywojennym. Rozpoczęto jednocześnie działania na rzecz ukrycia zjawiska nauczania w klasach łączonych. Niepublikowanie danych lub niepełny ich charakter, manipulacja informacjami statystycznymi dotyczącymi szkół pracujących w systemie klas łączonych to bardzo skuteczny sposób ukrycia niewygodnego zjawiska, burzącego stworzony obraz szkoły socjalistycznej. Pomimo tych działań w polskim systemie edukacji szkoły z klasami łączonymi stanowiły istotny ilościowo element tego systemu. Świadczą o tym następujące dane, do których udało się dotrzeć autorowi, a mianowicie: w roku szkolnym 1945/1946 – 80,60% szkół podstawowych pracowało w systemie klas łączonych; w roku 1960/1961 – 60,70%; w roku 1970/1971 – 36,40%; w roku 1981/1982 – 32,20%; w roku 1990/1991 – 13,80%; w roku 1999/2000 – 19,50%; w roku 2006/2007 – 22,38%, a w roku 2014/2015 – 24,67%<sup>6</sup>.

Reasumując, od momentu pojawienia się sformalizowanego systemu nauczania w klasach łączonych do czasów nam współczesnych zjawisko to stanowi ważny element struktury organizacji systemu oświaty, a istota jego realizacji nie uległa zmianie. Zmiany dokonały się jedynie w obszarze rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, których charakterystykę przedstawiam poniżej.

## Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka

Analiza literatury poświęconej nauczaniu w klasach łączonych pozwala na wyróżnienie dwóch koncepcji realizacyjnych. Pierwsza wywodzi się z okresu międzywojennego, a szczegółowe rozwiązania odnajdujemy w rozporządzeniu MWRiOP z 1933 r., gdzie w §53 stwierdza się: „Przy nauczaniu w komplecie według dwóch różnych programów zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą. O ile plan godzin na to pozwala należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same”<sup>7</sup>.

W rezultacie takich rozstrzygnięć w realizacji procesu kształcenia pojawiła się specyficzna forma jego organizacji określana mianem **lekcji fazowej**. Jej istota

6 Jak już wcześniej zaznaczyłem, z powodu ogromnych trudności dotarcia do pełnych danych statystycznych odsetek szkół pracujących w systemie klas łączonych ma charakter szacunkowy, tzn. ich liczba, w opinii autora, jest wyższa od tej szacowanej między innymi dlatego, że System Informacji Oświatowej zawiera niepełne dane, np. brak informacji statystycznych dla około 8–10% szkół funkcjonujących w systemie edukacji. Dlaczego? – to pytanie do kierownictwa MEN i zarządzających tym systemem.

7 Dz.Urz. MWRiOP z 1933 r. Nr 14, poz. 194.

polega na podziale jednostki lekcyjnej na dwie fazy – fazę głośną i fazę cichą<sup>8</sup>. Faza głośna lekcji to określony w czasie fragment lekcji, w którym uczniowie jednej klasy pracują pod kierunkiem nauczyciela. Stanowi ona najistotniejszą część lekcji, gdzie żywe słowo nauczyciela i ucznia to podstawowy element procesu kształcenia. Faza cicha (nauka cicha) to z kolei samodzielna praca uczniów drugiej klasy, polegająca na wykonywaniu zadania zleconego przez nauczyciela. Obie fazy lekcji realizowane są równolegle. Po upływie określonego czasu następuje zmiana sposobu pracy uczniów.

Dwufazowa struktura lekcji jest najprostszym przykładem organizacji nauczania w klasach łączonych. Stała się ona punktem wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych. Pojawiły się więc propozycje lekcji wielofazowych, których istota polegała na tym, że skracano czas trwania poszczególnych faz na rzecz zwiększenia w toku lekcji częstotliwości występowania poszczególnych faz. Uczniowie w toku lekcji wielokrotnie zmieniali sposób pracy. Miało to w założeniu autorów zapewnić wyższy poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Niestety zabiegi te nie zostały poddane wnikliwej analizie empirycznej, a o ich skuteczności można jedynie sądzić na podstawie deklaracji ich autorów.

Koncepcja fazowej struktury lekcji na długie lata zdominowała organizację pracy w klasach łączonych. Pod koniec lat 70. XX w. została poddana krytycznej analizie i ocenie. Zwrócono uwagę na te elementy, które w sposób negatywny wpływały na jakość w klasach łączonych<sup>9</sup>. Efektem dokonanej analizy struktury fazowej była propozycja innego podejścia do nauczania w klasach łączonych. Jej istota polega na tym, że tok lekcji podzielono na dwie części. Pierwsza to wspólna praca uczniów połączonych klas, druga to praca oddzielna. W ramach pracy oddzielnej wyodrębniono dwie formy pracy uczniów, a mianowicie pracę indywidualną i zespołową. Decyzję o formie procesu kształcenia pracy oddzielnej podejmował nauczyciel, opierając się na analizie treści zawartych w dwóch różnych programach nauczania<sup>10</sup>.

Reasumując, zasadniczym mankamentem koncepcji realizacji procesu kształcenia w klasach łączonych jest brak uzasadnienia proponowanych rozwiązań odwołujących się do psychologicznych i pedagogicznych teorii uczenia się. Autorzy z pełnym przekonaniem przyjmują, że bez względu na to, czy

8 Zob. np. J. Dryjański, *Organizacja pracy w klasach łączonych*, PZWS, Warszawa 1951; M.R. Mielnikow, *Organizacja i metody pracy nauczyciela w klasach łączonych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950; S. Korzeniowski, *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych*, PZWS, Warszawa 1957; S. Czajkowski, A. Zowada, *Praca pedagogiczna w klasach łączonych*, PZWS, Warszawa 1965.

9 J. Nowacki, *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*, WSiP, Warszawa 1985, s. 71–72.

10 Ibidem, s. 75–81.

proces kształcenia realizowany jest w klasach łączonych czy jednorodnych wiekowo, jego przebieg jest taki sam. W efekcie skoncentrowano uwagę na poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych, a nie rozwiązań odwołujących się do współczesnej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej czy socjologicznej, przy czym o słuszności swoich rozwiązań przekonują jedynie autorzy, a nie dane empiryczne.

Uwzględniając powyższe, zasadne jest pytanie: Jak przedstawia się obecnie sytuacja w obszarze realizacji procesu kształcenia w systemie nauczania w klasach łączonych? Charakterystykę tego zagadnienia uczyniłem przedmiotem kolejnej części niniejszego opracowania.

### Stereotyp nauczania w klasach łączonych

W stosunku do szkoły pracującej w systemie klas łączonych sformułowano na przestrzeni kilkudziesięciu lat wiele opinii i sądów, najczęściej negatywnych. Nauczanie w klasach łączonych oznacza niski poziom kształcenia, wysokie koszty kształcenia jednego ucznia, nauczyciele pracujący w klasach łączonych to kadra o niskim poziomie kwalifikacji oraz negatywnym stosunku do jego podnoszenia i doskonalenia zawodowego, a infrastruktura dydaktyczna pozostawia wiele do życzenia – to najczęściej formułowane opinie. Są one często pozbawione rzetelnych podstaw empirycznych, budowane na podstawie wiedzy potocznej i służące uzasadnieniu konieczności likwidacji szkół pracujących w tym systemie. Funkcjonujące w codziennej praktyce szkolnej stereotypy poddałem weryfikacji poprzez porównanie ich z rzeczywistymi danymi ilościowymi i jakościowymi.

Jednym z głównych zarzutów formułowanych wobec nauczania w klasach łączonych jest pogląd, iż koszt kształcenia jednego ucznia w tych szkołach jest zdecydowanie wyższy niż w szkołach, które tego systemu nie stosują. Trudno jest dyskutować z faktami. Średni koszt kształcenia jednego ucznia w klasach łączonych jest wyższy o 20–60% w stosunku do kosztów kształcenia ucznia w klasach jednorodnych wiekowo. Nie wdając się w szczegółową analizę problemu (co czynię w innych publikacjach<sup>11</sup>), należy zaznaczyć, że wysokie koszty kształcenia w szkołach pracujących w systemie klas łączonych **nie są cechą tej formy organizacji procesu kształcenia, lecz efektem niewłaściwej struktury zatrudnienia**. Trudno jest bowiem uznać za uzasadnioną sytuację, kiedy w szkole pracującej

11 Por. np.: R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*, s. 91–92; R. Pęczkowski, *Mała szkoła – dlaczego jest droga?*, „Wspólnota” 2012, nr 4; R. Pęczkowski, *Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka zjawiska*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje dla praktyki pedagogicznej*, red. E. Dolata, S. Pusz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 40–49.

w systemie klas łączonych, do której uczęszcza 24 uczniów, kadre pedagogiczną tworzy 17 nauczycieli pełnozatrudnionych oraz 3 niepełnozatrudnionych<sup>12</sup>, a koszt kształcenia jednego ucznia w tej szkole należał do jednych z najwyższych w kraju. Należy pamiętać, że decydujące znaczenie dla kosztów kształcenia ma liczba etatów nauczycielskich i wynikające z tego koszty wynagrodzeń z pochodnymi. Zatem zmiana struktury zatrudnienia w szkołach pracujących w systemie klas łączonych to prosta droga do optymalizacji ponoszonych kosztów.

Niski poziom przygotowania zawodowego i niechęć nauczycieli pracujących w klasach łączonych do podnoszenia swoich kwalifikacji to kolejny mit niezajdujący potwierdzenia w codziennej praktyce szkolnej. Z analizy zebranych danych wynika jednoznacznie, że grupa ta to nauczyciele posiadający wysokie formalne wykształcenie merytoryczne. Ponadto charakteryzuje się ona najwyższym wskaźnikiem nauczycieli przygotowanych do prowadzenia drugiego przedmiotu oraz uczestnictwa w systemie doskonalenia i doksztalcania. Boryka się także ze swoimi problemami, wśród których do podstawowych zaliczyć należy brak oferty doskonalenia w zakresie pracy w klasach łączonych, prawie zupełny brak opracowań metodycznych oraz bardzo ograniczone środki umożliwiające doskonalenie.

Wszystkim tym, którzy odwołują się do stereotypu niskiego poziomu infrastruktury dydaktycznej szkół pracujących w systemie klas łączonych, proponuję wycieczkę po szkołach, by mogli zobaczyć, jak faktycznie wygląda sytuacja. To zasługa jednostek samorządu terytorialnego, które podjęły w ostatnich 10–15 latach szereg działań na rzecz poprawy warunków funkcjonowania uczniów i nauczycieli w poszczególnych szkołach. Był to ogromny wysiłek finansowy. Jednakże wobec systematycznie rosnących zobowiązań finansowych organów prowadzących szkoły – efektu zwiększającej się liczby zadań, których finansowanie cedowane jest na poziom gminy – zakres działań w tym obszarze został bardzo ograniczony. Generalnie gminom zaczyna brakować środków na modernizację infrastruktury dydaktycznej szkół – nie tylko tych pracujących w systemie klas łączonych, zwłaszcza w obszarze technologii informacyjnych, w tym szczególnie bibliotek szkolnych. Bez systematycznego zewnętrznego wsparcia finansowego bieżące utrzymanie dotychczasowego stanu infrastruktury dydaktycznej będzie niezwykle trudne, a w perspektywie 5–10 lat może ona ulec dekapitalizacji. Czy zatem stać nas na zaprzepaszczenie ogromnego wysiłku organizacyjnego i finansowego poniesionego dotychczas przez poszczególne jednostki samorządu terytorialnego? Odpowiedź pozostawiam stosownym władzom administracji oświatowej.

12 <http://www.cie.men.gov.pl/index/sio.html>.



Ostatni stereotyp, któremu poświęcę więcej uwagi, został określony następująco: nauczanie w klasach łączonych oznacza niski poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Podjęte badania zmierzały do weryfikacji tej tezy, a efekty przeprowadzonej analizy przedstawiam poniżej.

### Efektywność nauczania w klasach łączonych

Podjęte przez autora badania zmierzały do oceny poziomu osiągnięć szkolnych uczniów pracujących w systemie klas łączonych, przy czym obszar tych penetracji został ograniczony do poziomu edukacji wczesnoszkolnej i osiągnięć poznawczych z zakresu edukacji językowej. U podstaw przyjętego rozwiązania leży trzy przesłanki. Pierwsza wynika z danych ilościowych. Otóż zdecydowana większość przypadków łączenia klas – ponad 85% – dokonuje się na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Druga to przekonanie autora, wynikające z analizy poglądów wielu pedagogów i psychologów oraz własnych doświadczeń, że osiągnięcia uczniów w okresie edukacji wczesnoszkolnej mają decydujące znaczenie dla przebiegu kariery szkolnej w ciągu co najmniej kilku lat po zakończeniu kształcenia na tym etapie; ponadto niepoprawna struktura wiedzy, nieprawidłowo kształtowane umiejętności, nawyki, postawy i motywacje są najczęściej trudne, a niekiedy wręcz niemożliwe do zmiany w klasach starszych<sup>13</sup>. Przesłanka trzecia wynika z tezy sformułowanej na podstawie badań, iż poziom osiągnięć uczniów z języka polskiego (edukacji językowej) ma decydujące znaczenie dla osiągnięć uczniów w innych dziedzinach nauki szkolnej<sup>14</sup>.

Badania zmierzały do udzielenia odpowiedzi na następujące pytanie: Jaki jest poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów klasy III szkół podstawowych pracujących w systemie nauczania w klasach łączonych w zakresie edukacji językowej w obszarze: a) umiejętności czytania ze zrozumieniem; b) wiadomości o języku; c) umiejętności pisania ze słuchu; d) umiejętności formułowania wielozdaniowej wypowiedzi pisemnej?

Decyzja o pomiarze osiągnięć w wymienionych powyżej aspektach to rezultat analizy literatury teoretycznej i empirycznej poświęconej temu zagad-

13 Por. np.: H. Spionek, *Zaburzenia w rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1975; T. Wróbel, *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1975; B. Wilgocka-Okoń, *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1979; K. Kuligowska, *Z badań nad osiągnięciami uczniów młodszych o różnym poziomie inteligencji*, WSPS, Warszawa 1988; R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.

14 J. Konopnicki, *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1968.

nieniu<sup>15</sup>. Badania przeprowadzono w latach 1995–2015, przy czym pomiaru osiągnięć szkolnych dokonano sześciokrotnie, a mianowicie na przełomie maja i czerwca roku szkolnego 1995/1996, 1998/1999, 2002/2003, 2005/2006, 2011/2012 oraz 2014/2015 wśród uczniów kończących edukację wczesnoszkolną, realizujących proces kształcenia w klasach łączonych przez co najmniej dwa ostatnie lata nauki. Dla celów analizy porównawczej badania przeprowadzone były równolegle w dwóch grupach uczniów klasy III szkół podstawowych funkcjonujących w środowisku wiejskim i miejskim, w których nie organizowano nauczania w klasach łączonych. Ogółem badaniami objęto 6957 uczniów klas III, przy czym 2343 uczniów uczęszczało do szkół pracujących w systemie klas łączonych, 2245 uczniów funkcjonowało w szkołach wiejskich oraz 2369 w szkołach miejskich, które nie pracowały w systemie klas łączonych. Wszyscy badani uczniowie byli w tzw. normie rozwojowej, tzn. żaden badany nie był objęty indywidualnym programem kształcenia z tytułu niepełnosprawności intelektualnej. W badaniach na wszystkich etapach wykorzystano test skonstruowany na ich użytek w taki sposób, by na podstawie otrzymanego wyniku można było określić poziom opanowania przez uczniów podstawowych wiadomości i umiejętności będących przedmiotem oceny<sup>16</sup>.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania ograniczę swoje rozważania do analizy ogólnego poziomu poznawczych osiągnięć badanych uczniów w zakresie edukacji językowej. Został on określony poprzez zsumowanie punktów uzyskanych przez badanych w poszczególnych zadaniach<sup>17</sup>. Szczegółowe zestawienie uzyskanych danych zawiera tabela 1.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów klas III szkół podstawowych pracujących w systemie klas łączonych w zakresie edukacji językowej systematycznie rośnie. W roku rozpoczęcia badań średni wynik uzyskany w badaniu testowym to 22,05 pkt, co stanowi zaledwie 56,54% możliwych do uzyskania punktów. W kolejnych etapach badań

- 15 Por. np.: *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976–1990*, red. M. Cackowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990; K. Kuligowska, *Z badań nad osiągnięciami uczniów ...*; B. Kamińska, *Badania osiągnięć uczniów klas początkowych z języka polskiego w województwie toruńskim*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, oddz. w Toruniu, Toruń 1989; M. Małkowska-Zygadło, *Efektywność kształcenia językowego w szkole podstawowej*, „Problemy Oświaty na Wsi” 1989, nr 5; E. Filipecka, *Osiągnięcia uczniów klas początkowych w nauce języka polskiego i matematyki w klasach I–III i wypływające z nich wnioski*, „Problemy Oświaty na Wsi” 1990, nr 1.
- 16 R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych ...*, s. 144–148.
- 17 W pierwszych czterech etapach maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania w badaniu testowym wynosi 39, w etapie piątym i szóstym maksymalna liczba punktów wynosiła 37. To efekt usunięcia z podstawy programowej oraz programów kształcenia jednego zagadnienia z obszaru wiedzy o języku.

obserwujemy tendencję wzrostową, a w ostatnim średni wynik uzyskany przez uczniów klas łączonych to 26,28 pkt, czyli 71,02% możliwych do uzyskania punktów. Analiza istotności różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez badanych uczniów z wykorzystaniem testu dla dwóch średnich<sup>18</sup> wskazuje, że zmiany, jakie obserwujemy w okresie prowadzonych badań, są istotne statystycznie. Oznacza to, że na przestrzeni 20 lat efektywność kształcenia w klasach łączonych zdecydowanie wzrosła, co przy znanych trudnościach związanych z brakiem stosownego zaplecza metodycznego należy ocenić niezwykle wysoko.

Tab. 1. Wyniki badań testowych uczniów klas łączonych z uwzględnieniem etapu badania

Etap badania	N	$\bar{x}$	%
1995/1996	390	22,05	56,54
1998/1999	401	24,36	62,46
2002/2003	417	25,46	65,28
2005/2006	453	24,71	63,28
2011/2012	354	25,57	69,11
2014/2015	328	26,28	71,02

Źródło: opracowanie własne

Dla celów porównawczych przeprowadzono badania wśród uczniów klas III szkół, które nie pracowały w systemie klas łączonych, funkcjonujących w środowisku wiejskim i miejskim. Uzyskane dane zawarte zostały w tabeli 2.

Tab. 2. Wyniki badań testowych uczniów klas łączonych z uwzględnieniem etapu badania

Etap badania	N			$\bar{x}$			%		
	Klasy łączone	Szkoła wiejska	Szkoła miejska	Klasy łączone	Szkoła wiejska	Szkoła miejska	Klasy łączone	Szkoła wiejska	Szkoła miejska
1995/1996	390	389	410	22,05	23,50	26,34	56,54	60,25	67,54
1998/1999	401	396	396	24,36	23,39	25,45	62,46	61,49	65,26
2002/2003	417	385	414	25,46	24,50	25,44	65,28	62,82	65,23
2005/2006	453	387	456	24,71	23,45	25,19	63,28	60,12	64,59
2011/2012	354	367	381	25,57	22,89	23,68	69,11	61,86	64,00
2014/2015	328	321	312	26,28	21,97	22,84	71,02	59,38	61,73

Źródło: opracowanie własne

18 J. Greń, *Statystyka matematyczna – modele i zadania*, PWN, Warszawa 1978, s. 65.

Uwzględniając dane zawarte w tabeli 2 oraz wyniki badań prowadzonych przez innych autorów<sup>19</sup>, istnieją podstawy do sformułowania następujących uogólnień:

1. Od wielu lat obserwujemy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej niekorzystne tendencje polegające na systematycznym obniżaniu się poziomu osiągnięć szkolnych uczniów kończących ten etap edukacji. Pomimo podejmowania przez władze administracji oświatowej szeregu działań<sup>20</sup> nie udało się zahamować tej tendencji, a w niektórych obszarach, np. edukacji językowej, doszło do zwiększenia dystansu pomiędzy założeniami a uzyskiwanymi rezultatami.
2. Na tle niekorzystnego obrazu efektywności kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej pozytywnie należy ocenić zmiany dokonujące się w szkołach pracujących w systemie klas łączonych, w których poziom osiągnięć szkolnych w zakresie edukacji językowej systematycznie się zwiększa. Fakt ten stoi w wyraźnej opozycji do powszechnie głoszonego poglądu o niskiej jakości pracy nauczycieli i uczniów, których okoliczności niezależne od nich zmusiły do kontynuowania edukacji w systemie klas łączonych.

Uzasadniony zatem wydaje się postulat, by efektywność kształcenia w klasach I–III stała się przedmiotem zainteresowania nie tylko badaczy, ale także władz administracji oświatowej, a naczelnym celem podjętych działań powinna być ocena koncepcji programowej i metodycznej edukacji wczesnoszkolnej, a szczególnie edukacji językowej na tym poziomie kształcenia. Uzasadnieniem tego postulatu jest przekonanie autora, iż kształcenie językowe to podstawowe narzędzie rozwoju umysłowego człowieka, formujące jego procesy myślenia i w sposób bezpośredni determinujące podejmowaną przez ucznia działalność poznawczą. Ponadto biegłość w posługiwaniu się językiem ojczystym decyduje o sposobie funkcjonowania ucznia w bliższym i dalszym otoczeniu. Nie do przyjęcia jest zatem sytuacja, gdy efektywność w zakresie edukacji językowej ma tak niski poziom, bez względu na formę organizacji procesu kształcenia i miejsce funkcjonowania szkoły.

19 Por. R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*, s. 154–155.

20 W latach 1978–1988 czterokrotnie modyfikowano treści programowe edukacji wczesnoszkolnej; w 1992 r. wprowadzono nowy program nauczania w klasach I–III; w 1999 r. dokonano gruntowne reformy programowej polskiej szkoły, w tym edukacji wczesnoszkolnej, a w latach 2000–2015 kilkakrotnie modyfikowano podstawę kształcenia ogólnego, w tym także edukacji wczesnoszkolnej.

## Bibliografia

- Czajkowski S., Zowada A., *Praca pedagogiczna w klasach łączonych*, PZWS, Warszawa 1965.
- Dryjański J., *Organizacja pracy w klasach łączonych*, PZWS, Warszawa 1951.  
*Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* z 1932 Nr 38, poz. 389.  
*Dziennik Urzędowy MWRiOP* z 1933 r. Nr 14, poz. 194.
- Filipecka E., *Osiągnięcia uczniów klas początkowych w nauce języka polskiego i matematyki w klasach I–III i wypływające z nich wnioski*, „Problemy Oświaty na Wsi” 1990, nr 1.
- Greń J., *Statystyka matematyczna – modele i zadania*, PWN, Warszawa 1978.
- Kamińska B., *Badania osiągnięć uczniów klas początkowych z języka polskiego w województwie toruńskim*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, oddz. w Toruniu, Toruń 1989.
- Konopnicki J., *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1968.
- Korzeniowski S., *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych*, PZWS, Warszawa 1957.
- Kuligowska K., *Z badań nad osiągnięciami uczniów młodszych o różnym poziomie inteligencji*, WSPS, Warszawa 1988.
- Malkowska-Zygadło M., *Efektywność kształcenia językowego w szkole podstawowej*, „Problemy Oświaty na Wsi” 1989, nr 5.
- Mielnikow M.R., *Organizacja i metody pracy nauczyciela w klasach łączonych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.
- Nowacki J., *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*, WSiP, Warszawa 1985.
- Pęczkowski R., *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Pęczkowski R., *Mała szkoła – dlaczego jest droga?*, „Wspólnota” 2012, nr 4.
- Pęczkowski R., *Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka zjawiska*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Implikacje dla praktyki pedagogicznej*, red. E. Dolata, S. Pusz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976–1990*, red. M. Cackowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1990.
- Spionek H., *Zaburzenia w rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1975.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wilgocka-Okoń B., *Edukacja wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1979.
- Wiwarczuk A., *Praca w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Przewodnik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli*, t. 1, Warszawa 1936.
- Wróbel T., *Współczesne tendencje w nauczaniu początkowym*, PWN, Warszawa 1975.  
<http://www.cie.men.gov.pl/index/sio.html>.

**Abstract**

Educational System in Combined Classes in Early Childhood Education

Teaching in combined classes was, and still is, regarded as a negative element of our system of education, as something embarrassing that should not be made public. Its characteristic features can be counted – on the one hand, a relatively stable nature of this phenomenon, on the other hand, its high dynamics of spatial changes. It cannot be assigned to a particular school or place permanently. It appears and usually lasts for a certain time, to then disappear and appear in another place. Given the above, the considerations set out in the article focus on the characteristics of teaching in combined classes including basic factors determining its course.

**Keywords:** combined classes, early childhood education, effectiveness of education

BOŻENA PAWLAK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Kształcenie zintegrowane w klasach łączonych – możliwości, ograniczenia, wyzwania

### Wstęp

Jednym z tradycyjnych filarów organizacji pracy funkcjonujących dziś w Polsce szkół jest system klasowo-lekcyjny. Uczniowie, podzieleni na zespoły klasowe (zgodnie z kryterium wieku), uczestniczą w 45-minutowych lekcjach, mając ich najczęściej od 3 do 8 dziennie. W każdej klasie różne lekcje prowadzą różni nauczyciele, realizując przyjęte programy nauczania. Zespoły bywają różnoliczne: w niektórych placówkach szkolnych poszczególne klasy obejmują zaledwie kilku uczniów, w innych – kilkunastu, najczęściej jednak liczą około 25 uczniów, chociaż zdarza się też, że skupiają ponad 30 dzieci. Z tą ostatnią sytuacją spotykamy się zwykle w ośrodkach wielkomiejskich, a z pierwszą – na wsi, różnice widać też przy porównaniu szkół publicznych i niepublicznych. Warto dodać, że klasowo-lekcyjna organizacja działalności szkół, przyjęta przez nasz system edukacyjny na przełomie XVIII i XIX w., wzorowana była na porządku funkcjonowania pruskiej armii (skoszarowanej, podzielonej na pododdziały, kierowanej komendami, zdyscyplinowanej).

Analizy obecnej sytuacji demograficznej oraz prognozy na najbliższe lata wskazują na postępujący spadek liczby dzieci w wieku szkolnym. Ryszard Pęczkowski twierdzi, że w grupie uczniów szkół podstawowych liczba dzieci objętych nauką do roku 2035 zmniejszy się o ponad 30% w stosunku do roku 2007<sup>1</sup>. Jednym ze skutków dostrzeżenia tego procesu jest wzrost zainteresowania innym (także nienowym) sposobem organizacji pracy szkoły, a mianowicie nauczaniem w tzw. klasach łączonych.

### Charakterystyczne cechy tzw. klas łączonych

Klasy łączone są obecne zarówno w naszym – polskim systemie oświaty, jak i w szkolnictwie wielu innych krajów. Zdaniem Ryszarda Pęczkowskiego najwię-

1 R. Pęczkowski, *Klasy łączone w polskim systemie edukacji*, <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac2/subor/Peczkowski.pdf> (dostęp: 01.09.2015).

cej klas łączonych jest w naszym kraju na wschód od Wisły, a szkoły pracujące w tym systemie stanowią około 20% wszystkich polskich szkół podstawowych<sup>2</sup>.

Wśród przyczyn powoływania klas łączonych najczęściej wymienia się czynniki geograficzne, demograficzne i ekonomiczne. W naszym kraju najwięcej szkół z takimi zespołami spotkamy na terenach wiejskich, gdzie jest mało dzieci w wieku szkolnym i gdzie utrzymanie tradycyjnie zorganizowanej placówki szkolnej – z wieloma nauczycielami i oddziałami – jest dla gmin nieekonomiczne.

Typowym wyróżnikiem nauczania – uczenia się w klasach łączonych jest obecność w jednym zespole uczniowskim dzieci w różnym wieku (w polskich warunkach – najczęściej z dwóch najbliższych roczników, czyli np. z klasy II i III lub IV i V) pracujących w toku danych zajęć z jednym nauczycielem.

Definiując pojęcie klas łączonych, Jerzy Nowacki podkreślał w 1985 r., że „nauczyciel w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma, najczęściej najbliższymi zespołami klasowymi, a treści poznawcze, kształcące i wychowawcze zawarte są w dwóch różnych programach nauczania”<sup>3</sup>. Dwadzieścia pięć lat później Ryszard Pęczkowski pisał: „Organizacja procesu kształcenia polegająca na realizacji w tym samym miejscu i czasie dwóch różnych programów nauczania w dwóch najbliższych klasach to zjawisko obecne w polskim systemie edukacji, a dane ilościowe dowodzą, że nie stanowi ono marginesu tego systemu”<sup>4</sup>.

Przytoczone wyżej wyjaśnienia dziś wydają się nie do końca precyzyjne, albowiem obowiązująca Ustawa o systemie oświaty stanowi, że „nauczyciel lub zespół nauczycieli przedstawia dyrektorowi szkoły program nauczania do danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego na dany etap edukacyjny”<sup>5</sup>. Jeśli zatem program obejmuje trzy lata (tyle przecież trwa etap edukacyjny), to w klasach łączonych jest realizowany jeden program! Warto też zauważyć, że w najnowszej Podstawie programowej (zasadniczym dokumencie regulującym funkcjonowanie polskiej szkoły) dla np. pierwszego etapu, czyli edukacji wczesnoszkolnej<sup>6</sup>, zamieszczony jest wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę III. Nie ma wyróżnionej klasy pierwszej ani drugiej, a zatem to nauczyciel decyduje o rozkładzie treści, celów i zadań dla uczniów na okres trzech lat, a czyni to właśnie tworząc program nauczania.

2 R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/162=-zarzadzanie-owiat-ii?download=2824:funkcjonowanie-klas-czonych-w-polskim-systemie-edukacji> (dostęp: 13.03.2015).

3 J. Nowacki, *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*, WSiP, Warszawa 1985, s. 69.

4 R. Pęczkowski, *Klasy łączone w polskim systemie edukacji...*, s. 118.

5 Ustawa o systemie oświaty art. 22a, 2014.

6 Podstawa programowa, I etap edukacji, 2014.



Wspomniana Podstawa zawiera jeszcze jeden ciekawy zapis: „W klasach I–III szkoły podstawowej konieczne jest uwzględnienie przez nauczycieli i innych specjalistów pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym ich indywidualnych możliwości intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i psychofizycznych”<sup>7</sup>. A zatem każdy realizowany w szkole program nauczania ma być skoncentrowany na dziecku, nie na klasie. Podmiotem edukacji jest uczeń i dla niego nauczyciel ma stworzyć odpowiedni program, a że uczniowie są różni, to może każdy powinien mieć własny program?

Przedstawiona teza dobrze wpisuje się w dzisiejszą rzeczywistość, w której dzięki badaniom z obszaru tzw. neuronauk (neurobiologii, neurologii, neuropsychologii czy neurodydaktyki) zyskałmy nową perspektywę spojrzenia na procesy uczenia się i nauczania. Manfred Spitzer już w 2007 r. pisał: „Mózg każdego ucznia jest inny, ma inną strukturę i na swój własny sposób przetwarza informacje. Człowiek może nauczyć się tylko tego, co potrafi przetworzyć”<sup>8</sup>. Nawiązując do osiągnięć neuronaukowców, Margret Rasfeld i Stephan Breidenbach podkreślają, że uczeń nie może być obiektem nauczania, ale ma być podmiotem indywidualnych procesów edukacyjnych<sup>9</sup>.

Wracając do problematyki klas łączonych warto zauważyć, że w kontekście podmiotowości kilkusobowe grupy uczniowskie, nawet jeśli są w różnym (jednak zbliżonym) wieku, wydają się rozwiązaniem korzystnym dla procesów uczenia się i nauczania. Dają bowiem okazję do wielu różnych interakcji nauczycieli z każdym z wychowanków, a to powinno owocować dobrym poznaniem ucznia, jego możliwości i ograniczeń i stanowić podstawę trafnego kreowania procesów edukacji każdego dziecka. Ważną korzyścią mogą być także relacje między samymi uczniami, ale o tym więcej napiszę w dalszej części rozważań. Przedstawiony sposób myślenia o klasach łączonych nie jest jednak ani jedynym, ani dominującym.

## Opinie o edukacji w klasach łączonych

Często skojarzenia, jakie wywołuje hasło „klasy łączone”, nie mają pozytywnego wydźwięku. Wiele osób w pierwszej chwili myśli: to oszczędności finansowe kosztem jakości kształcenia dzieci, to utrudnione warunki pracy pedagogów, to przyzwolenie społeczne na gorszy start edukacyjny dzieci ze środowisk wiejskich. Ryszard Pęczkowski stwierdza, że do dość powszechnie formułowanych zarzutów wobec edukacji w klasach łączonych zaliczyć należy jeszcze: niski po-

7 Podstawa programowa, I etap edukacji, 2014.

8 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007, s. 52.

9 M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 56.

ziom kadry nauczycielskiej i jej niechęć do doskonalenia zawodowego oraz słabe wyposażenie dydaktyczne szkół. Jednak badania wspomnianego naukowca wykazały, że stereotypy zbudowane wokół tej formy organizacji kształcenia nie znajdują potwierdzenia w codziennej rzeczywistości. W ich rezultacie Ryszard Pęczkowski stwierdza: „nauczanie w klasach łączonych nie jest złem koniecznym, nie ma charakteru zjawiska negatywnie wpływającego na funkcjonowanie polskiego systemu edukacji”<sup>10</sup>.

Ja, analizując omawianą tu problematykę, próbowałam swój tok rozumowania osadzić w małej społeczności lokalnej, co pozwoliło mi dostrzec inne, mam nadzieję – mniej stereotypowe oblicze klas łączonych.

Z perspektywy dziecka bardzo ważna jest możliwość rozpoczęcia edukacji szkolnej, czyli nowego rozdziału w życiu, we własnym, znanym i dlatego bezpiecznym środowisku, z koleżankami i kolegami z sąsiedztwa, bez potrzeby pokonywania takich lęków, jak choćby podróżowanie bez opieki rodziców czy poznawanie naraz, czyli równoczesne, nowych osób, nowych miejsc, nowych ról, zadań i obowiązków. Jeśli w tym miejscu uświadomimy sobie, że mówimy dziś także o dzieciach sześcioletnich jako uczniach klasy pierwszej – wówczas przywołany kontekst nabiera w mojej ocenie istotnego znaczenia. Jestem przekonana, że u wielu rodziców z małych miejscowości hasło „klasy łączone” wywołuje też myśli: „dziecko blisko domu”; „brak kłopotów z dowozem”; „starsi uczniowie zaopiekują się młodszymi”.

Jednak wiem, że są i tacy, którzy dostrzegają w tym rozwiązaniu możliwość uchronienia małych, lokalnych szkół przed likwidacją. Dodajmy, że tylko w latach 2012–2014 w ramach poszukiwania oszczędności zlikwidowano w Polsce 551 szkół<sup>11</sup>. Tymczasem w bardzo wielu miejscach naszego kraju takie niewielkie placówki szkolne pełnią istotną rolę, nie tylko jako centrum edukacyjne, ale także kulturalne czy społeczne. Ich obronie towarzyszą nierzadko spore emocje. Oto przykład: „Tymczasem na naszych oczach giną wiejskie szkoły. Walka o ich zachowanie prowadzona przez lokalne społeczności nie ma tylko egoistycznego wymiaru, choć ten szczególnie chętnie i gorliwie podkreślają media. Broniąc likwidowanej placówki, rodzice i nauczyciele bronią także kolektywnej własności, swojej tradycji i dorobku, często swojej godności. Szkoły te są częścią historii wspólnoty, nierzadko razem je budowano, przez lata były przedmiotem dumy, dowodem zaradności i dojrzałości, swoistym przyczynkiem do emancypacji lokalnych społeczności”<sup>12</sup>.

10 R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych...*

11 J. Suchecka, *Szkoły – akcja likwidacja*, „Gazeta Wyborcza”, [http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły\\_akcja\\_likwidacja.html](http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły_akcja_likwidacja.html) (dostęp: 31.01.2015).

12 D. Obidniak, *Ocalmy wiejskie szkoły*, <http://zielonewiadomosci.pl/zw/ocalmy-wiejskie-szkoly/> (dostęp: 12.03.2013).

## Kształcenie zintegrowane w klasach łączonych

W polskiej literaturze pedagogicznej nie ma zbyt wielu opracowań poświęconych tematyce klas łączonych, jednak o pracy dzieci z klas I–III w zespołach różnicowanych wiekowo wypowiadało się kilku badaczy, dwóch z nich mnie zainspirowało. Pierwszy to Ryszard Więckowski, który w swojej koncepcji organizacji procesu kształcenia w klasach łączonych zwracał uwagę na możliwość wykorzystania dwóch form pracy: jednolitej i zróżnicowanej (odnośnie do realizowanych celów i treści). Łączył je także z uczniowską działalnością indywidualną i zbiorową. Drugi z naukowców to Jerzy Nowacki, który w toku lekcji klas łączonych wyróżniał pracę wspólną i oddzielną (w tej ostatniej wyodrębnił jeszcze działalność indywidualną i pracę zespołową). Autor ten proponował również trzy warianty doboru tematyki: wspólny temat, ale zróżnicowane wymagania; różne tematy, ale wyodrębniony problem wiążący je; różne niepowiązane tematy.

Dla mnie najbardziej interesująca jest – i temu poświęcę dalsze rozważania – możliwość pracy w zróżnicowanym wiekowo zespole wokół jednego zagadnienia tematycznego, uszczegółowionego do postaci kilku problemów, przy założeniu realizacji różnych zadań ukierunkowanych na osiągnięcie indywidualnych, podmiotowych celów. Jeżeli chodzi o formy pracy, moja uwaga skoncentruje się na możliwościach wykorzystania w klasach łączonych pracy w parach i małych grupach. Wymienione elementy wydają mi się szczególnie ważne w realizacji idei tzw. kształcenia zintegrowanego.

Uważam, że kształcenie zintegrowane w edukacji wczesnoszkolnej to niełatwe zadanie, a jego realizacja w klasach łączonych dla wielu pedagogów może być prawdziwym wyzwaniem. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka<sup>13</sup>, opisując różne postacie scalania edukacji (zewnątrzne: asocjacje, korelacje i integrację treści oraz wewnętrzną – integrację wiedzy), za najefektywniejszą edukacyjnie uznają integrację wiedzy w umyśle ucznia. Autorki oceniają, że skutkuje ona konstruowaniem i rekonstruowaniem sposobów myślenia jednostki, ale podkreślają też, że wymaga zapewnienia w klasie warunków do wiązania poznawanych zagadnień z własnym, także pozaszkolnym doświadczeniem, rezygnacji z idealizacji rzeczywistości oraz podejmowania negocjacji.

Należę do zwolenników przytoczonego sposobu myślenia o kształceniu zintegrowanym. Odnosząc go do edukacji w klasach łączonych, dostrzegam możliwość i szansę na dzielenie się przez uczniów posiadanymi informacjami oraz osobistymi opiniami i ocenami. W zespole 26-osobowym bywa to trud-

13 Por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

ne, czasem wręcz niewykonalne. W małej grupie, w której są dzieci w różnym wieku, istnieje prawdopodobieństwo pojawienia się różnych posiadanych przez nie wiadomości i ujawnienia odmiennych zdań na dany temat, co z kolei może kreować sytuacje rzeczywistego – a nie najczęściej, niestety, spotykanego w szkołach pozorowanego dialogu, dyskusji czy nawet gorących sporów wymagających argumentacji, przekonywania, negocjacji, a czasem kompromisu lub uznania racji drugiej strony. Z mojego punktu widzenia to fantastyczna okazja do uczenia się, bo przecież sprzyja krytycznemu myśleniu, uczy słuchania innych, formułowania własnych wypowiedzi, panowania nad emocjami, empatii itp. Oczywiście warunkiem niezbędnym jest zmiana roli nauczyciela, np. jego gotowość do kreowania i wykorzystywania nieszablonowych sytuacji edukacyjnych, otwartość na osobiste opinie uczniów – nawet te sprzeczne z jego własnymi, przyzwolenie na popełnianie przez dzieci błędów i uczenie się na nich, ustawiczne monitorowanie i ewaluacja rozwoju każdego z wychowanków.

Moim zdaniem praca w grupach zróżnicowanych wiekowo daje możliwość szerszego niż dotychczas spojrzenia na pewne zagadnienia tematyczne, dzięki przemyślanemu wykorzystaniu w planowaniu pracy tzw. kręgów tematycznych (każdy na mniej więcej miesiąc pracy), bloków problemowych (trwających około tygodnia) oraz inspirujących do działań tematów dni.

Oto przykład takiego myślenia i projektowania pracy, zaczerpnięty z podręczników *Lokomotywa*, wydawanych przez GWO od 2012 r., których byłam redaktorem merytorycznym i współautorem<sup>14</sup>:

Krąg tematyczny – JESIENNE OBSERWACJE		
Bloki problemowe: klasa I	Bloki problemowe: klasa II	Bloki problemowe: klasa III
1. Skąd się bierze jedzenie na naszych stołach?	1. Jak wygląda jesień? <i>Tematy dni:</i> – W jesiennym sadzie. – Jakie są jesiennie przysmaki? – Które części warzyw zjadamy? – Co zobaczymy na jesiennej wycieczce? – Jakie są leśne skarby?	1. Jak badać las?
2. Gdzie jest woda?	2. Gdzie mieszkamy?	2. Kiedy zbieramy plony?
3. Jakie są jesiennie szaty? <i>Tematy dni:</i> – Jak zmienia się przyroda jesienią? – Prognoza pogody dla Polski. – Kiedy przyda się parasol? – Jak ubieramy się jesienią? – Co przechowujemy w spiżarni?	3. Czym zajmują się ludzie?	3. Jakie kolory ma jesień? <i>Tematy dni:</i> – Jakie barwy mają wiersze? – Jesienne poezjowanie. – Posłuchajmy jesieni.

14 Osoby zainteresowane znajdą w tych materiałach szczegółowo opracowane propozycje problemowego ujęcia tematyki zajęć na cały pierwszy etap edukacji, ja zamieszczam tylko wybrany wycinek.

Z własnego doświadczenia wiem, że nie jest łatwo zaciekawić dzieci w szkole tematem jesieni, bo przecież zajmują się nim już przedszkolaki. Tymczasem każdy nauczyciel, który oczekuje od uczniów zaangażowania, aktywności, musi postawić przed nimi frapujące pytania i zadania, a pedagog pracujący w klasach łączonych powinien, formułując je, dodatkowo myśleć o realizacji podmiotowych celów kształcenia.

Bardzo dobrym rozwiązaniem w organizacji działań edukacyjnych w klasach łączonych wydaje mi się także wykorzystanie pracy w parach i małych grupach. Pragnę zwrócić w tym miejscu uwagę na możliwość sięgania przez nauczycieli po różne warianty składu osobowego zespołów, co może zaowocować uczeniem się wzajemnym jako rezultatem zjawiska synergii grupy (zwielokrotnionego potencjału) lub tutoringu rówieśniczego (uczenia się pod kierunkiem tutora, którym jest inny uczeń). Oto przykładowe warianty:

Praca w parach	Praca w małych grupach
uczniowie o zbliżonych możliwościach uczenia się; szansa na uczenie się wzajemne	praca w poziomach (grupa zdolnych, grupa przeciętnych, grupa słabszych)
uczniowie o różnych możliwościach; szansa na tutoring	praca w grupach o wyrównanym poziomie (np. zdolny + słaby + przeciętny)

Szczególną uwagę pragnę zwrócić na pracę w diadach. To według mnie niedoceniana, ale bardzo efektywna forma pracy uczniów. Daje ona dzieciom możliwość uczenia się współdziałania i dlatego powinna poprzedzać pracę grupową, która umiejętności współpracy już wymaga. Zwykle łatwiej jest porozumieć się z jedną osobą niż przykładowo z trzema, bo przecież w duecie słuchamy zdania i argumentów jednej strony i tylko ją musimy przekonać do swoich racji, krócej czekamy na możliwość przedstawienia własnego stanowiska, wreszcie – potrzebujemy mniej miejsca do wspólnej pracy.

Każde z przedstawionych wyżej rozwiązań ma swoje konsekwencje. Wiadomo na przykład, że w efekcie grupowej pracy w poziomach najwięcej zyskują pod względem dydaktycznym zdolni, ale można przecież sięgnąć po tę formę choćby w celach wychowawczych lub diagnostycznych. Z kolei uczniowie słabsi, jak wynika z badań, najwięcej korzyści odnoszą z pracy w zespołach o wyrównanym poziomie, ale i zdolni na niej nie tracą, bo, jak twierdził Jan Amos Komeński, „kto naucza – uczy się”. Ważne jest zatem to, że chcąc wykorzystać różne opcje, nauczyciel musi dobrze znać zespół uczniów i mieć pełną świadomość zakładanych do realizacji celów.

Jeśli chodzi o metody pracy, po które warto sięgać pracując w klasach łączonych, to zaliczyłabym do nich przede wszystkim: uczenie się przez badanie, czyli włączenie do zajęć doświadczeń poszukujących; ćwiczenia i gry dramowe, zwłaszcza: zabawy integrujące, ćwiczenia dramowe dotyczące języka, wprawki

dramatyczne oraz inne formy artystyczne, jako działania sprzyjające aktywizacji myślenia i emocji dzieci; oprócz tego dyskusje technikami np. burzy mózgów, metaplanu czy sześciu kapeluszy; wycieczki oraz metodę projektów. Julia Miśkowicz (wieloletnia nauczycielka klas łączonych i dyrektor szkoły), wypowiadając się na temat ostatniej z wymienionych metod, zauważa: „W projekcie realizuje się wiele treści z podstawy programowej. Nauczyciel staje się nie tyle źródłem wiedzy, lecz źródłem informacji o źródłach. Monitoruje niejako uczenie się dzieci, wskazuje kierunek. Jego zadania przejmują uczniowie [ ... ]. Nauczyciel kieruje realizacją projektu – dba, by każde dziecko otrzymało zadanie przystające do jego możliwości, każdy przecież coś potrafi i chce się wykazać”<sup>15</sup>.

Podsumowując swoje rozważania, pragnę zauważyć, że przemyślana, dobrze zorganizowana i profesjonalnie realizowana edukacja w klasach łączonych może dużo zmienić w tradycyjnym obliczu polskiej edukacji. Dostrzegam przynajmniej kilka obszarów takich potencjalnych zmian:

1. Zamiast transmisyjnej edukacji może pojawić się edukacja transakcyjna. By tak się stało, nauczyciela „przekazującego wiedzę” zastąpić powinien nauczyciel animujący sytuacje edukacyjne. Gerald Hüther twierdzi, że „zarzucając dzieci naszymi rozsądnymi argumentami i nie doceniając imponujących odkryć maluchów, zabijamy w nich marzenia i niszczymy ich bujną fantazję. Z kolei Manfred Spitzer powiedział kiedyś: „Mózgom niczego się nie przekazuje. One wytwarzają to samodzielnie! Kto przekazał nam chodzenie czy mówienie? – Nikt inny, jak tylko my!”<sup>16</sup>. Nauczyciel powinien zatem być aktywny przed zajęciami – w fazie ich projektowania i organizacji, a w toku realizacji wycofać się, oddając pole do działania uczniom. Osobistą wiedzę buduje bowiem każdy z nas sam, w efekcie własnej aktywności, pracy, zaangażowania i współdziałania z innymi. To interakcje i relacje społeczne są jednym z ważniejszych motorów napędzających rozwój. Uczymy się obserwując innych, naśladując ich lub odrzucając prezentowane przez nich postawy i działania.
2. Tradycyjną, uczniowską cichą recepcję ma szansę zastąpić rzeczywiste uczenie się w działaniu naszych podopiecznych. Jestem przekonana, że stawianie przez nauczyciela (lub jeszcze lepiej – wspólne w zespole formułowanie) ciekawych i inspirujących pytań problemowych oraz dostępność różnorodnych źródeł informacji sprowokują, zachęcą wielu współczesnych uczniów do poszukiwania nowych wiadomości i rozwiązań, by potem z dumą zaprezentować ich rezultaty innym. Małe dzieci lubią pytać, czynią

15 J. Miśkowicz, *Specyfika pracy nauczyciela w klasach łączonych*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania?download=3037:specyfika-pracy-nauczyciela-w-klasach-czonych&start=120> (dostęp: 01.09.2015).

16 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 288.

to często i z pasją. Stwórzmy im zatem możliwość, by swoje pytania stawiały także w szkole. Dajmy im prawo pytać nauczycieli, ale także kolegów i koleżanki, kreujmy też sytuacje stawiania pytań samym sobie. Ktoś powiedział, że pytania bywają ważniejsze od odpowiedzi – a jeśli miał rację...?

3. Przystawianie gotowych pojęć uczniowie mało licznych i zróżnicowanych wiekowo klas mogą zastąpić negocjowaniem znaczeń. Wyobrażam sobie sytuację, gdy na dany temat jeden uczeń coś słyszał, drugi coś wie, razem sięgają do kilku źródeł i formułują własne objaśnienie poznawanego pojęcia, a następnie konfrontują je z efektem podobnej pracy innej pary uczniów, by na koniec uzgodnić wspólne stanowisko lub doprecyzować różniące ich elementy. Neuronowa reprezentacja powstała w mózgach tych dzieci w efekcie tak zorganizowanej pracy z pewnością będzie inna niż w rezultacie uczenia się na pamięć definicji różnych pojęć.
4. W miejsce redukcji kontaktów rówieśniczych (która jest efektem m.in. takich typowych dla polskiej szkoły komunikatów, jak: „nie rozmawiajcie w czasie lekcji, pogadacie na przerwie; teraz słuchaj pani”) mamy szansę wprowadzić trening umiejętności współdziałania w postaci pracy w diadach i małych grupach. Manfred Spitzer, pisząc o często dziś obserwowanych trudnościach w efektywnym współdziałaniu ludzi, wyjaśnia: „mózgowe podłoże [...] współpracy rozwija się jako ostatnie w ramach całościowego rozwoju mózgu. W ten sposób współpraca jest u człowieka z jednej strony (tak jak zdolność mówienia) zdeterminowana biologicznie, ale z drugiej strony jednocześnie należy do najwyższych zdobyczy kultury, których się uczymy”<sup>17</sup>. Uczenie się dzieci: wspólne (przy tożsamyh kompetencjach uczących się) i wzajemne (jednostka o wyższych kompetencjach udziela pomocy tej o niższych) to moim zdaniem niewykorzystane możliwości stymulowania aktywności rozwojowej uczniów.
5. Powszechną dziś w edukacji masowej unifikację treści i oddziaływań może uda się wreszcie zastąpić respektowaniem indywidualnych różnic. W klasie łączonej są przecież dziewczynki i chłopcy, ktoś jest starszy, ktoś młodszy, jedni są wyżsi, inni lżejsi, są osoby pulchne i są szczupłe. Nie ma identycznych dzieci, a zatem nie może być takich samych opinii, ocen, preferencji, zdolności i umiejętności. Każdy jest w czymś dobry i każdy może się nadal wiele nauczyć. A ucząc się, wszyscy wychowankowie będą popełniali błędy (choć różnie) i odnosili sukcesy (także rozmaite). Nauczyciel nie może więc stawiać przed swoimi podopiecznymi identycznych zadań, wymagać identycznych postępów czy oddziaływać na każdego tymi samymi metodami wychowania oraz nauczania. W klasach łączonych naturalne zróżnicowanie

17 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, s. 216.

wanie uczniów i jego konsekwencja – potrzeba indywidualizacji – stają się oczywistością. I to też może być impulsem szerszej zmiany.

## Zakończenie

Gerald Hüther jest autorem słów: „Każdy kolejny dzień spędzony na tym cudownym świecie ma wpływ na to, które z pierwotnie powstałych połączeń neuronalnych utrwala się i zostaną zachowane, a które zanikną, które rozwiną się lepiej, a które gorzej. A wszystko to zależy od doświadczeń dziecka, od tego w jaki sposób jest ono pobudzane, wspierane i chwalone, czyli od sygnałów odbieranych i przetwarzanych przez mózg”<sup>18</sup>. Nie jest zatem najważniejsze, czy dziecko uczy się w klasie łączonej czy nie, ważniejsze jest chyba to, czy rzeczywiście się uczy, czego, w jaki sposób, z jakim nastawieniem i z kim. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania wydaje mi się łatwiejsze w klasach łączonych. Tocząca się w nich edukacja ma w mojej ocenie szansę być edukacją spersonalizowaną i to jest jej mocna strona.

## Bibliografia

- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Nowacki J., *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*, WSiP, Warszawa 1985.
- Podstawa programowa, I etap edukacji, 2014.
- Rasfeld M., Breidenbach S., *Budząca się szkoła*, Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.
- Ustawa o systemie oświaty, art. 22a, 2014.

## Źródła internetowe

- Miśkowicz J., *Specyfika pracy nauczyciela w klasach łączonych*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania?download=3037:specyfika-pracy-nauczyciela-w-klasach-czonych&start=120> (dostęp: 01.09.2015).
- Obidniak D., *Ocalmy wiejskie szkoły*, <http://zielonewiadomosci.pl/zw/ocalmy-wiejskie-szkoly/> (dostęp: 12.03.2013).
- Pęczkowski R., *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/162-zarzadzanie>
- 18 G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 50.



owiat-ii?download=2824:funkcjonowanie-klas-czonych-w-polskim-systemie-edukacji (dostęp: 13.03.2015).

Suchecka J., *Szkoły – akcja likwidacja*, „Gazeta Wyborcza”, [http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły\\_akcja\\_likwidacja.html](http://wyborcza.pl/1,75478,17338607,Szkoły_akcja_likwidacja.html) (dostęp: 31.01.2015).

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac2/subor/Peczowski.pdf> (dostęp: 01.09.2015).

### **Abstract**

#### Integrated Education in Combined Classes – Possibilities, Restrictions, Challenges

Combined classes as a way of organizing the school's work are present in our reality for many years. According to the statistics, it is known that about 20% of Polish schools is constantly exploiting this form of education. Despite this, in my opinion, it is somewhat neglected by the Polish Ministry of National Education and the Polish academic research. In the recent time, on the wave of the occurrence firmly publicised in the media, of closing small country schools, more often than usually we could hear about reaching for a solution which is education in teams of different age – by directors of schools and authorities of communes.

Therefore, it is important to think what opportunities this variant of education brings and how it is becoming a part of current directions of reflections about processes of learning and teaching. In my analysis, I will do it with reference to the first stage of education, early childhood education.

**Keywords:** classes combined, integrated education, possibilities

JUSTYNA WOJNIAK  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Klasy łączone: koncepcje pedagogiczne i współczesne rozwiązania organizacyjne w wybranych systemach edukacyjnych

### System klas jednorodnych wiekowo

Wbrew potocznym przekonaniom koncepcja klas jednorodnych wiekowo stała się powszechnie obowiązująca stosunkowo niedawno, jeżeli wziąć pod uwagę sięgające antyku historyczne uwarunkowania edukacji i wychowania. Podział uczniów na klasy według kryterium wieku łączyć należy z postacią Horace'a Manna, amerykańskiego polityka i działacza edukacyjnego (1796–1859)<sup>1</sup>. Pełnił on funkcję sekretarza Zarządu Edukacyjnego stanu Massachusetts, które to ciało było pierwszą stanową instytucją edukacyjną w Stanach Zjednoczonych. Został także orędownikiem unowocześniania systemu edukacji i reformatorem w tej dziedzinie. Mann inspirował się przede wszystkim pruskim systemem kształcenia, któremu miał okazję się przyjrzeć podczas wizyty w tym kraju (1852 r.); dzięki jego staraniom system ten został wprowadzony w stanie Massachusetts, a następnie przejęty przez niektóre szkoły w stanie Nowy Jork<sup>2</sup>.

Organizacja szkoły według systemu klasowego wzorowana była na modelu fabrycznym i miała na celu ułatwienie zarządzania placówką skupiającą dzieci i młodzież ze zróżnicowanych środowisk<sup>3</sup>. Było to zresztą dość naturalne rozwiązanie, zważywszy że szkoła ta kształtowała się w czasach rewolucji przemysłowej, a rozwój towarzyszącego jej modelu zarządzania był na tyle dynamiczny, że chętnie adaptowano go także na potrzeby innych instytucji publicznych i społecznych.

Jakkolwiek taki sposób organizacji z dzisiejszej perspektywy poddawany jest krytyce, a badacze podnoszą, iż podejście to traktuje edukację jako produkt, a nie jako proces, kształcenie masowe powszechnie prowadzone jest według

- 1 S. Stone, *The multi-age classroom: What research tells the practitioner*, [w:] *ASCD Curriculum Handbook*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1997, s. 105–106.
- 2 B. Finkelstein, *Perfecting Childhood: Horace Mann and the Origins of Public Education in the United States*, „*Biography: An Interdisciplinary Quarterly*” 1990, nr 13(1), s. 6–9.
- 3 *Ibidem*, s. 11.

systemu klas jednorodnych wiekowo. Pamiętać wszakże należy, że kształtujące się na przestrzeni lat prądy filozoficzne i pedagogiczne znacząco zmodyfikowały jego kształt, zrywając z jego „industrialno-fabryczną” proveniencją. Mimo to autorzy sceptycznie nastawieni do takiego sposobu organizacji struktury szkolnej odwołują się do opozycji między kształceniem skoncentrowanym na programie przypisywanym klasom jednorodnym wiekowo a kształceniem skoncentrowanym na uczniu, charakteryzującym alternatywne formy edukacji, w tym także edukację realizowaną w klasach łączonych.

### System „mieszany”

W kontekście rozważań nad przesłankami i zasadnością grupowania w jednej klasie uczniów w różnym wieku wspomnieć należy o Marii Montessori i opracowanej przez nią metodzie wychowania moralnego<sup>4</sup>. Na podstawie tej wykorzystywanej także współcześnie metody zakładane były tak zwane domy dziecięce (*Case dei Bambini*). Szczególną wagę przywiązywano w tych placówkach do swobody oraz samodzielności dziecka. Natomiast, jak to określa autorka koncepcji, praktyczną zaletą każdego *Casa dei Bambini* jest to, że grupują dzieci w zróżnicowanym wieku, od najmłodszych, około półtorarocznych, po dzieci starsze nawet o pięć lat, co daje możliwość kształtowania się w zindywidualizowany sposób ich samodzielności. Maria Montessori wskazuje również na korzyści organizacyjne, szczególnie z punktu widzenia funkcjonowania szkół wiejskich, w których pojawiają się trudności z wyodrębnieniem klas homogenicznych wiekowo, chociażby ze względu na ograniczoną liczbę nauczycieli<sup>5</sup>.

Warto zaakcentować również, iż taka organizacja procesu kształcenia i wychowania najszerzej odwzorowuje relacje rodzinne i staje się naturalnym przedłużeniem środowiska socjalizacji ucznia. Montessori podkreśla, iż doskonalenie siebie najefektywniej przebiega w kontakcie z innymi<sup>6</sup>. Grupa złożona z uczniów w różnym wieku tworzy tym samym środowisko sprzyjające uczeniu się przez doświadczenie, jako że powstają w niej interakcje między „ekspertami” i „nowicjuszami”. Ponadto w sposób naturalny kształtuje się pozycja lidera, jako że nie każde dziecko posiada cechy charakteru, które predestynowałyby je do takiej roli. W tym wypadku fakt bycia starszym może być naturalnym czynnikiem skłaniającym do wejścia w tę rolę. Istotne znaczenie ma w tym kontekście efekt działań pedagogicznych w postaci rozwoju postaw prospołecznych<sup>7</sup>.

4 M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 27.

5 Ibidem, s. 187.

6 M. Montessori, *The Montessori Method*, Schocken, New York 1964, s. 117.

7 Ibidem, s. 122–123.

Kolejny autor, którego koncepcję warto przywołać w odniesieniu do łączenia w ramach jednej klasy uczniów w różnym wieku, to Jean Piaget. Opracowana przez niego teoria konstruktywizmu poznawczego uznawana jest za jeden z elementów konstytuujących system łączenia klas<sup>8</sup>. W ramach tej koncepcji mamy do czynienia z kilkoma kluczowymi założeniami m.in. z następującym: proces uczenia się ma charakter całościowy, a więc posiada wymiary poznawczy i emocjonalny oraz fizyczny. Ponadto dziecko nabywa wiedzę w interakcji z otoczeniem, a w procesie jej przyswajania przechodzi przez kolejne etapy rozwoju poznawczego. I dalej: dziecko uczy się aktywnie, poprzez doświadczenie, a uczenie się to proces, nauka może też odbywać się poprzez zabawę<sup>9</sup>.

Wszystkie te aspekty można oczywiście zrealizować również w „tradycyjnym” systemie klasowym, z tym że system „mieszany” jako bardziej elastyczny daje szersze możliwości w tym zakresie, chociażby z racji większej złożoności i zróżnicowania interakcji ucznia z koleżankami i kolegami z klasy. Niewątpliwie znajduje to swoje przełożenie na społeczny rozwój dziecka, nadaje też nieco inną perspektywę procesom rozwoju poznawczego i emocjonalnego.

W podobnym kierunku zmierza koncepcja strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego<sup>10</sup>. Również ona zakłada zróżnicowanie obszarów uczenia się i, co istotne, ściśle wiąże je z interakcjami, jakie powstają między uczniami w różnym wieku. A zatem, jeśli chodzi o rozwój poznawczy, starsze dzieci mogą stymulować młodsze do poszukiwania bardziej złożonych i skutecznych sposobów rozwiązywania problemów. Istotne jest także, że daje to możliwość rozwijania u obydwu grup wiekowych umiejętności artykułowania problemów i komunikowania się w grupie. Po drugie akcent pada na rozwój społeczny – uczniowie stają się bardziej wyczuleni na złożoność społecznych interakcji, gdy w grupie znajdują się dzieci młodsze. W grupach mieszanych wiekowo zaobserwować można także przejawy zachowań prospołecznych, jak pomoc, dzielenie się. U starszych dzieci pojawiają się tendencje opiekuńcze, ale także, z drugiej strony, skłonność do przejmowania przywództwa w grupie<sup>11</sup>.

Warto wskazać również na aspekt emocjonalny rozwoju. Czynnikiem sprzyjającym tym tendencjom jest to, że w grupach mieszanych nie dochodzi do współzawodnictwa w takiej postaci, z jaką mamy do czynienia w grupie rówieśniczej. Pojawia się ono często za sprawą oczekiwań stawianych przez nauczyciela na określonym etapie kształcenia, odpowiadającym jednorodnej wiekowej klasie. W klasach łączonych uczniowie są bardziej skłonni pomagać sobie nawza-

8 S. Stone, *The multi-age classroom ...*, s. 107–108.

9 J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993, s. 8–16.

10 L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 356–357.

11 S. Stone, *The multi-age classroom ...*, s. 112.

jem, nie tylko w odniesieniu do realizacji szkolnych zadań czy obowiązków, ale także w szerszej pojmowanym wymiarze społecznym, na gruncie relacji z pozostałymi członkami grupy czy nauczycielami. Sprzyja to wytworzeniu się atmosfery zbliżonej do środowiska rodzinnego<sup>12</sup>.

### Współczesne przesłanki łączenia klas – konieczność czy świadomy wybór?

Najczęściej forma organizacji procesu kształcenia w postaci łączenia klas spotykana jest na obszarach peryferyjnych czy wiejskich. Kluczową rolę odgrywają w tym wypadku uwarunkowania geograficzne i demograficzne. Angela Little w swoim raporcie dotyczącym realizacji podjętej w 1990 r. inicjatywy UNESCO pod hasłem *Education for All* zwraca uwagę na kilka czynników sprzyjających organizacji pracy szkół z klasami łączonymi<sup>13</sup>, m.in. uwarunkowania demograficzne oraz geograficzne, a więc tworzenie klas łączonych w szkołach na słabo zaludnionych obszarach, trudno dostępnych, z małą liczbą uczniów. W takich okolicznościach standardem staje się zatrudnianie jednego lub dwóch nauczycieli, którzy pracują w zróżnicowanych wiekowo klasach.

Podobne przesłanki pojawiają się w przypadku szkół na obszarach, które ulegają depopulacji, a malejąca liczba uczniów i nauczycieli wymusza takie rozwiązanie organizacyjne. Można też przywołać tendencję odwrotną, a więc sytuację, kiedy liczba uczniów rośnie nieproporcjonalnie do liczby nauczycieli zatrudnionych w placówkach na danym terenie. Do przesłanek, które w pewnym uproszczeniu klasyfikować można jako demograficzno-ekonomiczne, zalicza się także funkcjonowanie szkół, w których liczba uczniów przekracza oficjalnie ustalone limity liczebności klas. Jest to warunkowane niewłaściwie skonstruowaną, niedostosowaną do społecznych potrzeb siecią szkół i wymaga łączenia różnych grup wiekowych. Zbliżone konsekwencje wiążą się z niewłaściwą strukturą zatrudnienia nauczycieli. Według oficjalnych danych liczba zatrudnionych w szkołach nauczycieli odpowiada zapotrzebowaniu, faktycznie jednak liczba ta jest mniejsza, co pociąga za sobą konieczność łączenia klas.

Kolejnym warunkiem wymuszającym łączenie klas jest popularność określonych szkół w opinii rodziców (poziom nauczania czy bliska odległość od miejsca zamieszkania). Efektem tego może być brak motywacji do umieszczenia dziecka w innej szkole, gdzie jakość nauczania czy poziom kształcenia uznawane są za niezadowalające.

12 Ibidem.

13 A.W. Little, *Learning and teaching in multigrade settings*, UNESCO, 2004, s. 5–6.

Przywołana autorka zwraca również uwagę na wymuszony wędrownym trybem życia niektórych społeczności mobilny charakter szkół<sup>14</sup>. Nauczyciele, często misjonarze, zmuszeni są do wprowadzania elastycznych form swojej pracy, aby odpowiadały one zapotrzebowaniu migrującej ludności i były dostosowane do zmieniającej się liczby uczniów.

Z kolei ze względów ekonomicznych łączenie klas może być wymuszone koniecznością posiadania przez nauczycieli dodatkowego źródła utrzymania. W społecznościach, gdzie zawód ten nie cieszy się społecznym prestiżem lub nie przynosi wystarczających dochodów i wykonywany jest niejako ubocznie względem właściwego zatrudnienia, powszechnym zjawiskiem staje się znacząca absencja nauczycieli, co pociąga za sobą konieczność organizowania doraźnych zastępstw wymuszających nieradko w tym samym czasie pracę z uczniami w różnym wieku i na różnym stopniu zaawansowania w realizacji programu zajęć szkolnych<sup>15</sup>.

Być może tego rodzaju przesłanki przesądzają o pewnej niechęci czy tendencji do marginalizowania klas łączonych. Instytucje szkolne i podmioty kształtujące politykę oświatową na szczeblu bądź to centralnym, bądź regionalnym nie chcą być postrzegane jako peryferyjne czy nienowoczesne. Tendencja ta jest widoczna szczególnie w krajach rozwijających się, w których rządzący często za punkt honoru poczytują sobie dorównanie zachodnim standardom cywilizacyjnym. Jednym z takich wyznaczników niewątpliwie jest sprawny, dobrze zorganizowany system szkolnictwa, a utrzymywanie szkół z klasami łączonymi byłoby swoistym przyznaniem się do porażki w walce ze wskazanymi problemami, a więc istnieniem wyludniających się obszarów biedy czy koniecznością poszukiwania przez nauczycieli alternatywnych źródeł dochodu, warunkowaną ogólną sytuacją ekonomiczną kraju bądź regionu.

Jeśli chodzi natomiast o okoliczności, w których łączenie klas jest rezultatem świadomego wyboru, to dyktowany jest on przesłankami filozoficzno-pedagogicznymi bądź też traktowany jako część ogólnego programu kształcenia, realizowanego na przykład na jego określonym etapie. Może to być również element koncepcji częściowej lub całościowej reformy systemu oświaty<sup>16</sup>. Decyzja w tym względzie podejmowana jest przez władze oświatowe, które mogą działać w porozumieniu z nauczycielami lub też się z nimi konsultować. Może również zostać podjęta przez samych nauczycieli w ramach eksperymentu bądź dla poprawienia jakości systemu kształcenia. Zależy to w głównej mierze od

14 A.W. Little, *Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda*, „International Journal of Educational Development” 2001, nr 21, s. 482.

15 Ibidem.

16 S. Veenman, *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered*, „Review of Educational Research” 1996, nr 66(3), s. 323–325.

stopnia centralizacji konkretnego systemu edukacyjnego i od możliwości partycypacji szkół w dotyczącym ich procesie decyzyjnym.

Jak pokazały wyniki badań prowadzonych na przestrzeni lat 1950–1990, formuła kształcenia łączonego dominuje w krajach rozwijających się: Indie (60% szkół), Sri Lanka (63%), Peru (78%)<sup>17</sup>. Potwierdza to w dużej mierze przywołaną już tezę o wymuszonej przez okoliczności demograficzne, geograficzne czy ekonomiczne konieczności sięgania po takie rozwiązanie organizacyjne. Okres, z jakiego pochodzą przywołane dane, nie jest przypadkowy: ani ministerstwa edukacji, ani agencje międzynarodowe, jak na przykład UNESCO, nie gromadzą danych na ten temat w sposób systematyczny.

O ile w krajach rozwiniętych, jak Wielka Brytania czy USA, wskazuje się jedynie na niewielki odsetek szkół zorganizowanych w ten sposób, o tyle dziwić może podobne podejście w stosunku do wspomnianych krajów rozwijających się, gdzie udział szkół z klasami łączonymi jest relatywnie duży. Jak już zostało zaznaczone, raporty dotyczące kształcenia w tych krajach traktują omawiane zjawisko marginalnie, a często z lekceważeniem. Wynika to z braku przygotowania systemów edukacyjnych do tej formuły kształcenia. Istnieje silne przekonanie, że swego rodzaju standardem cywilizacyjnym jest system klasowy, natomiast wszelkie odstępstwa traktowane są jako swoisty dodatek. W konsekwencji brakuje odpowiednio przygotowanych nauczycieli wyposażonych w pomoce dydaktyczne i materiały do nauki w zróżnicowanych klasach, nie ma również podręczników i instrukcji dla uczniów. Utrudnienie stanowi także to, że ewaluacja efektów kształcenia, testy diagnostyczne i inne elementy wspierające pracę nauczycieli zostały zaprojektowane na użytek kształcenia w systemie klasowym<sup>18</sup>.

Podkreślić w tym miejscu należy, iż niektóre kraje i regiony stają przed dość dramatyczną alternatywą: albo szkoła z klasami łączonymi, albo całkowity brak dostępu do edukacji. Biorąc pod uwagę standardy międzynarodowe, chociażby w zakresie praw dziecka, wybór jest oczywisty. Prawo do nauki jest jednym z fundamentalnych uprawnień każdego dziecka i znajduje się w każdym dokumencie międzynarodowym poświęconym temu zagadnieniu. Wystarczy tu przywołać swoistą biblię praw dziecka, jaką jest Konwencja o prawach dziecka ONZ z 1989 r.<sup>19</sup>, ale też sięgnąć można do dokumentów o wiele wcześniejszych, pochodzących z 1. połowy XX w., jak chociażby Genewska Deklaracja Praw Dziecka z 1924 r., kiedy to koncepcja praw dziecka dopiero się kształto-

17 A.W. Little, *Multigrade teaching...*, s. 488.

18 D.A. Mason, R.B. Burns, *Teachers' views of combination classes*, „The Journal of Education” 1995, nr 89(1), s. 38–39.

19 Art. 28 Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, [http://www.unicef.org/magic/resources/CRC\\_polish\\_language\\_version.pdf](http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf) (dostęp: 24.04.2015).

wała, aby wyewoluować do takich standardów, jakie znamy dzisiaj<sup>20</sup>. Podobny wydzźwięk ma przywołana już deklaracja *Education for All*, która za cel stawia sobie realizację potrzeb edukacyjnych dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Wpisuje się w koncepcję Milenijnych Celów Rozwoju, zaplanowanych do osiągnięcia w 2015 r., ze szczególnym uwzględnieniem postulatu upowszechnienia kształcenia na poziomie podstawowym oraz osiągnięcia pełnej równości płci w obszarze edukacji<sup>21</sup>.

Z kolei tendencja do łączenia klas w przypadku krajów wysoko rozwiniętych, jak Australia, Kanada, USA, a w Europie chociażby Wielka Brytania czy Szwecja, zaznacza się przede wszystkim na obszarach wiejskich. Dotyczy głównie szkół małych, co łączyć należy z przybliżonymi już w innym miejscu przesłankami, określanymi przez badaczy jako społeczna lub ekonomiczna konieczność<sup>22</sup>.

W dostępnych badaniach zauważalna staje się jednak także inna tendencja, a mianowicie transformacja procesu kształcenia w kierunku jego indywidualizacji, socjalizacji i akcentowania potrzeby większej kreatywności nauczycieli. Część badaczy podkreśla nienaturalny wręcz charakter grupowania uczniów według kryterium wieku, podnosząc, iż przez stulecia środowiskiem wychowania dziecka była rodzina, w której istniały nieraz dość znaczne różnice wieku między członkami należącymi do najmłodszego pokolenia. Pozwalało im to bawić się razem i uczyć się od siebie wzajemnie, rozwijać z jednej strony poczucie bezpieczeństwa, a z drugiej odpowiedzialność, kształtować określone umiejętności w sposób indywidualny, bez podlegania zewnętrznej presji<sup>23</sup>. System klas jednorodnych wiekowo kładzie nacisk na potrzebę stosowania homogenicznych i standardowych metod, bez uwzględniania różnorodności, której rozmaite przejawy stają się reakcją na uniformizację tak charakterystyczną w dzisiejszej dobie globalizacji i integracji. Poza tym zbyt daleko idącym uproszczeniem jest założenie, że wszyscy uczniowie danej klasy wyodrębnionej ze względu na wiek będą mieli zbliżone zdolności, zainteresowania czy pochodzenie społeczne. Tym samym nauczyciel stosujący te same metody pracy ma nikłe przesłanki, by oczekiwać osiągnięcia zbliżonych efektów swojej pracy w obrębie całej grupy.

- 20 R. Matysiuk, R. Rosa, *Prawa człowieka, prawa dziecka. Podstawy filozoficzno-aksjologiczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011, s. 201–201.
- 21 *Education for All Movement*, UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (dostęp: 24.04.2015).
- 22 A.W. Little, *Multigrade teaching ...*, s. 489–490.
- 23 L. Cornish, *Teaching the world's children: theory and practice in mixed-grade classes*, [w:] T. Lyons i in., *Innovation for Equity in Rural Education. Symposium Proceedings*, University of New England, Armidale 2009, s. 117–120.



Zróżnicowanie uczniów ze względu na wiek wymaga bardziej zindywidualizowanego podejścia, zastosowania elastycznych metod także w zakresie merytorycznego wsparcia dla swoich uczniów bądź korzystania ze zróżnicowanych materiałów. Może to także implikować konieczność odchodzenia od tradycyjnie ugruntowanego podejścia, w którym nauczyciel jest liderem procesu kształcenia. Uznawany jest on tym samym za arbitra oceniającego wiedzę uczniów i decydującego o aktywnościach realizowanych w klasie, z przyjęciem założenia, że każdy z uczniów jest w stanie osiągać postępy w nauce i realizować program kształcenia w takim samym tempie<sup>24</sup>. Takie podejście wymusza swoistą uniformizację procesu kształcenia i ograniczony zakres uwzględniania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. W sytuacji, kiedy w klasie mamy do czynienia z uczniami w różnym wieku, możliwe staje się większe ich zaangażowanie poprzez wykorzystanie metody wzajemnego uczenia się, a także wykształcenie u nich większej samodzielności w zdobywaniu wiedzy.

### Klasy łączone – Australia

Jakkolwiek w Australii dominuje system kształcenia w klasach jednorodnych, tendencja do łączenia klas jest zauważalna w szczególności w szkołach małych, zlokalizowanych na terenach wiejskich. Władze edukacyjne poszczególnych stanów w analizach stanu oświaty na swoim terytorium niekiedy wręcz zalecają tzw. elastyczne kształcenie na wczesnym etapie edukacji, aczkolwiek przyjęcie tego modelu stanowi przedmiot indywidualnej decyzji władz poszczególnych placówek<sup>25</sup>. Przykładem jest chociażby *Interim Report on the Review of Flexible Schooling in the Early Childhood Years*, wydany w Queensland. Z kolei Departament Edukacji Terytorium Północnego stworzył raport pod tytułem *Multi-age grouping for effective teaching and learning*, który wprost formułuje tezę, iż tworzenie grup zróżnicowanych ze względu na wiek ma służyć zwiększeniu efektywności kształcenia. W Australii Zachodniej i w Victorii natomiast wdrażane są projekty pilotażowe dla pierwszych trzech klas szkoły podstawowej w celu dokonania analizy implikacji takiego systemu organizacji pracy szkoły na proces kształcenia na tym etapie i jego ewentualny wpływ na postępy uczniów w nauce<sup>26</sup>.

O ile w szkołach małych klasy łączone stanowią część szkolnej codzienności, o tyle w szkołach miejskich, gdzie łączenie klas nie było wcześniej praktykowane,

24 C. Mulryan-Kyne, *The preparation of teachers for multigrade teaching*, „Teaching and Teacher Education” 2007, nr 23, s. 510–511.

25 *Multi-age classes in New South Wales*, New South Wales Department of Education and Training 1997, s. 11.

26 *Ibidem*, s. 11–12.

rodzice wykazywali pewną niechęć dla takiego rozwiązania. Podkreślali element swoistej stygmatyzacji dziecka uczęszczającego do takiej klasy i tym samym odróżniającego się od rówieśników. Także nauczyciele dość sceptycznie odnosili się do tego typu koncepcji, jako że brakowało im przygotowania do pracy w warunkach wiekowego zróżnicowania uczniów. Sami uczniowie również artykułowali wolę uczenia się z rówieśnikami. Pilotaż pozwolił jednak dostrzec szereg pozytywnych stron takiej organizacji pracy szkoły. Wśród nich znalazły się między innymi: możliwość rozwoju dziecka w indywidualnym tempie, dla nauczycieli alternatywa nauczania w klasie tradycyjnej i łączonej, zgodnie z własnym stylem pracy czy wcześniejszymi doświadczeniami, oraz redukcja konfliktów między uczniami, zastąpienie ich kooperacją, a także kształtowanie się długotrwałych więzi między uczniami oraz relacji w wymiarze uczeń – nauczyciel<sup>27</sup>.

Badania przeprowadzone wśród rodziców uczniów w Nowej Południowej Walii dowiodły również istniejącego u nich przekonania, że uczęszczanie do klasy łączonej wymaga od dziecka posiadania określonych predyspozycji. Wskazywano na samodzielność, odpowiedzialność, nawyk indywidualnej pracy i dyscyplinę. Konsekwencją takiego podejścia była obawa, iż utworzenie klasy łączonej i skierowanie do niej dzieci o wymienionych cechach spowoduje naruszenie równowagi w szkolnym środowisku, a pozostali uczniowie klas tradycyjnych utracą punkt odniesienia i model roli, na jakim mogliby się wzorować<sup>28</sup>.

Jak konkluduje raport Departamentu Edukacji Nowej Południowej Walii, klasy łączone sprzyjają rozwijaniu podejścia skoncentrowanego na uczniu<sup>29</sup>. W takich warunkach jest to łatwiej osiągalne niż w klasach typowych, ponieważ daje szerszą możliwość elastycznego grupowania uczniów do opracowania określonego zagadnienia, tworzy warunki dla kształtowania się wspomnianego już klasowego przywództwa oraz współpracy między uczniami i bardziej efektywnego wykorzystywania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Kluczowa konstatacja, która płynie ze wspomnianego raportu, jest następująca: sposób organizacji klasy nie determinuje ani edukacyjnej przewagi, ani ograniczeń wynikających z wyboru danego systemu. Podstawowe znaczenie ma bowiem kompleks takich czynników, jak zaangażowanie nauczycieli, akceptacja i wsparcie ze strony rodziców oraz przede wszystkim jakość nauczania.

27 L. Cornish, *Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School*, „The Australian Educational Researcher” 2006, nr 33(2), s. 129–131.

28 Ibidem, s. 131.

29 *Multi-age classes ...*, s. 23–24.

## Klasy łączone – Szwecja

W Szwecji tendencja do łączenia klas jest dość wyraźna: w 2000 r. objęła 1/3 uczniów klas I–III oraz 1/4 w klasach IV–V. W klasach młodszych jest to motywowane w głównej mierze przyczynami pedagogicznymi, w starszych dominują przesłanki ekonomiczne. W przypadku grupy młodszych uczniów badacze podkreślają indywidualizację procesu kształcenia – aktywność uczniów polega przede wszystkim na cichym czytaniu i pisaniu. Natomiast w grupie starszej wskazuje się na rozwój umiejętności pracy w grupie, jako że w tym przypadku uczniowie koncentrują się na mówieniu i słuchaniu<sup>30</sup>. W obydwu sytuacjach uczniowie pracują samodzielnie, sami decydują o przebiegu swojej pracy, tempie realizacji poszczególnych etapów, skupiając się na osiągnięciu tego wskazanego przez nauczyciela. Warto dodać, iż większe zróżnicowanie klas sprzyja raczej pracy grupowej, szczególnie gdy przedmiotem nauczania są nauki społeczne czy humanistyczne. Z kolei matematyka wymaga większej indywidualizacji i koncentracji nauczyciela na poszczególnych grupach wiekowych. Przejawia się to w ten sposób, że część uczniów pracuje samodzielnie, rozwiązując na przykład zadania, podczas gdy pozostali uczniowie słuchają objaśnień nauczyciela.

W Szwecji zarówno wśród decydentów oświatowych na szczeblu centralnym oraz lokalnym, jak i wśród rodziców istnieją zwolennicy i przeciwnicy tego modelu kształcenia<sup>31</sup>. Zwolennicy podnoszą przede wszystkim argumenty z obszaru rozwoju społecznego, które zostały już przywołane, zwracając jednocześnie uwagę na to, że dzieci przyswajają wiedzę adekwatnie do swojego stopnia dojrzałości, a nie do wieku, a zatem podział na klasy według kryterium wieku jest sztuczny i może zaburzać ten proces. Ponadto, jak to już zostało zaznaczone, dzieci przejawiają naturalną ciekawość i w sposób spontaniczny uczą się od siebie nawzajem, młodsze naśladowują starszych kolegów i koleżanki, a starsi chętnie dzielą się zdobytą już wiedzą i umiejętnościami.

Interesujące wydaje się też spostrzeżenie związane ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Mianowicie współczesne społeczeństwo informacyjne premiuje przede wszystkim umiejętność efektywnego wyszukiwania informacji oraz łatwość ich przetwarzania i wykorzystywania. Nabyciu tych kompetencji sprzyja realizacja projektów przez zróżnicowaną, także wiekowo, grupę, ponieważ pozwala to na wniesienie do projektu różnych punktów widzenia i zróżnicowanych doświadczeń uczniów<sup>32</sup>.

30 E.A. Johansson, E. Lindahl, *The effects of mixed-age classes in Sweden*, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala 2008, s. 4–5.

31 Ibidem, s. 6–8.

32 A.T. Kreide, *Nongraded Classrooms: A Socially Just Alternative*, s. 12–15, [https://www.chapman.edu/ces/\\_files/phd-education/esc-I-papers/Kreide\\_Nongraded%20Classrooms%20A%20Socially%20Just%20Alternative.pdf](https://www.chapman.edu/ces/_files/phd-education/esc-I-papers/Kreide_Nongraded%20Classrooms%20A%20Socially%20Just%20Alternative.pdf) (dostęp: 25.04.2015).

Przeciwnicy z kolei patrzą z perspektywy nauczycieli, zwracając uwagę na specyfikę pracy w różnorodnej wiekowo grupie, która wymaga większego wysiłku zarówno organizacyjnego, jak i merytorycznego. Pojawiają się również obawy o brak lub niewystarczające przygotowanie nauczycieli w klasach mieszanych wiekowo. Są też i tacy, którzy w kontekście warunków pracy nauczyciela doszukują się pozytywnych aspektów, twierdząc mianowicie, że zróżnicowanie sprzyja innowacjom edukacyjnym, eliminuje z pracy nauczyciela działania rutynowe i stanowi dla niego swoiste wyzwanie intelektualne.

Warto w tym miejscu odnieść się do efektów kształcenia w klasach łączonych. Na podstawie cytowanego opracowania Johansson i Lindahl, które badały uczniów VI i IX klasy, można wysnuć wniosek, iż wyniki testów umiejętności werbalnych, numerycznych i przestrzennych zasadniczo nie wykazują istotnych statystycznie różnic. W przypadku klasy VI widoczna była różnica na niekorzyść klas łączonych na poziomie około 5%. Przyczyn takiego stanu rzeczy autorki dopatrują się z jednej strony w niekorzystnym wpływie klas łączonych na rozwój uczniów, a z drugiej – w negatywnej selekcji do tychże klas. Przeprowadzone w Szwecji badania wykazały także, iż w klasach łączonych częściej pracowali nauczyciele z mniejszym doświadczeniem, a ich stosunek do procesu kształcenia był dość elastyczny. Kładli oni mianowicie mniejszy – aniżeli ich koleżanki i koledzy pracujący z klasami „tradycyjnymi”<sup>33</sup> – nacisk na zadania domowe oraz na sformalizowane testy.

### Klasy łączone – Kolumbia

Stosunkowo najdalej idzie zainicjowany w latach 70. XX w. w Kolumbii projekt pod nazwą *Escuela Nueva* (Nowa Szkoła). Realizowana tam koncepcja określana jest często jako radykalna, jako że klasa grupuje wszystkich uczniów, niezależnie od wieku. Nauka odbywa się dla wszystkich w tym samym pomieszczeniu, a nauczyciele koncentrują się na zachęcaniu uczniów do aktywności w poszukiwaniu informacji, do uczestnictwa i kooperacji w uczeniu się<sup>34</sup>. Podkreślić należy, iż w tym wypadku istotny nacisk położony jest na przygotowanie nauczycieli. Z jednej strony zostają oni zaopatrzeni w materiały nauczania skonstruowane tak, aby samodzielnie mogli decydować o tempie procesu kształcenia, z drugiej natomiast mogą liczyć na wsparcie bardziej doświadczonych koleżanek i kolegów, których mają możliwość obserwować podczas pracy, dyskutować z nimi metody działania i wyłaniające się w toku nauczania problemy. Bardziej do-

33 E.A. Johansson, E. Lindahl, *The effects of mixed-age classes...*, s. 10–12.

34 A.W. Little, *Multigrade teaching...*, s. 487–488.

świadczeni nauczyciele służą również pomocą, asystując nowo zatrudnionym podczas lekcji<sup>35</sup>.

Koncepcja *Escuela Nueva* z racji swojej wysokiej adaptowalności oraz niskich kosztów działania upowszechniła się w innych krajach Ameryki Południowej, ale także w szeregu państw afrykańskich. Swoją popularność model ten zawdzięcza przede wszystkim daleko idącej elastyczności. Uczniowie kształcą się bowiem nie tylko we własnym tempie, ale także samodzielnie planują czas, który spędzają w szkole i poza nią<sup>36</sup>. Chodzi tu o ułatwienie im wywiązywania się z obowiązków wobec rodziny (praca, opieka nad młodszym rodzeństwem). Fakt, iż część swojego czasu poświęcają na pozaszkolne aktywności, nie niesie konsekwencji w postaci usunięcia ich ze szkoły. Po powrocie po prostu muszą z pomocą nauczyciela nadrobić zaległości i włączyć się na nowo w tok pracy pozostałych uczniów.

Opracowania poświęcone omawianemu eksperymentowi edukacyjnemu podkreślają, iż w ramach tak zorganizowanego kształcenia odnotować można pozytywne wyniki w nauce. Kolumbijscy uczniowie klas III i V w tym systemie podczas testów wykazali się osiągnięciami z języka hiszpańskiego i matematyki (klasa III) lepszymi od swoich rówieśników uczących się w klasach tradycyjnych, w przypadku klasy V lepsze były wyniki z hiszpańskiego przy porównywalnych z matematyki<sup>37</sup>.

Jednak w przypadku *Escuela Nueva* ważne są nie tylko postępy w nauce. Uwagę zwracają bowiem umiejętności społeczne rozwijane u dzieci i młodzieży w toku kształcenia. Stosowane w tym systemie metody pracy zachęcają do aktywnego uczestnictwa w życiu lokalnej społeczności, promują odpowiedzialne zarządzanie swoim czasem. Ponadto, jak w omówionych przypadkach uczniów z Australii czy Szwecji, wśród dzieci i młodzieży z *Escuela Nueva* mamy do czynienia z nabywaniem umiejętności nawiązywania bezkonfliktowych interakcji i kształtowaniem się postaw demokratycznych. Wiąże się to niewątpliwie z jeszcze jednym pozytywnym efektem, na jaki w ramach tego systemu wskazują badacze: wyższym aniżeli w przypadku uczniów szkoły tradycyjnej poziomem samooceny<sup>38</sup>.

35 P. Pridmore, *Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change*, „Journal of Curriculum Studies” 2007, nr 39(5), s. 569–570.

36 P.J. McEwan, *The effectiveness of multigrade schools in Colombia*, „International Journal of Educational Development” 1998, nr 18(6), s. 439.

37 Ibidem, s. 441.

38 *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*, red. H.D. Nielsen, W.K. Cummings, Routledge, New York 2013, s. 55.

## Podsumowanie

Stwierdzić wypada, że klasy łączone nie powinny być postrzegane ani jako lepsze, ani jako gorsze od klas tradycyjnych. Jest to po prostu pewnego rodzaju alternatywa edukacyjna, która może w pozytywny sposób rzutować na dorosłe życie absolwentów<sup>39</sup>. Jak zauważyć można na podstawie przytoczonych wyników badań, uczęszczanie do klas łączonych w przypadku krajów rozwiniętych, takich jak Szwecja, nie wpływa w widoczny sposób na osiągnięcia uczniów w nauce. Natomiast z punktu widzenia ich społecznego rozwoju przynosi korzystny efekt w kontekście budowania interakcji z koleżankami i kolegami. Wydaje się to szczególnie istotne, zważywszy na obserwowane współcześnie niepokojące tendencje w obszarze kształtowania się i rozwoju więzi społecznych. Badacze zwracają uwagę na postępującą atomizację, ograniczenie osobistych kontaktów czy rozpad więzi w społecznościach lokalnych.

Z uwagi na stosowane w klasach łączonych metody kształcenia, czasem mocno zindywidualizowane i skoncentrowane na uczniu oraz bazujące na stosowaniu pracy grupowej, może zaistnieć pewna trudność w ocenie postępów w nauce poszczególnych uczniów. Wynika ona z ograniczeń w stosowaniu standardowych testów wiedzy czy umiejętności. Jest to o tyle zrozumiałe, że jeżeli w procesie kształcenia nauczyciel zachęca ucznia do samodzielnych poszukiwań informacji i pozwala mu pracować samodzielnie przy czytaniu, pisaniu czy rozwiązywaniu zadań matematycznych, uczeń może nie posiadać „technicznych” kompetencji wystarczających do rozwiązywania wspomnianych testów. Z drugiej strony ocena pracy w grupie także może nastroczać pewnych problemów. Z punktu widzenia nauczyciela trudne może być bowiem jednoznaczne rozstrzygnięcie, jaki jest stopień zaangażowania i wkład pracy poszczególnych członków zespołu przygotowującego projekt. Łatwo jest bowiem przyjąć upraszczające założenie, że wszyscy angażowali się w równym stopniu, wykonując poszczególne zadania, co może być krzywdzące, jeżeli faktyczny nakład pracy był zróżnicowany. Niewątpliwie wymaga to od nauczyciela pewnego doświadczenia i umiejętności komunikowania się z grupą.

Dość istotnym argumentem za wprowadzaniem klas łączonych jest też optymalizacja kosztów związanych z funkcjonowaniem systemu oświaty. Dążenie do obniżenia kosztów kształcenia przy zachowaniu, a nawet podniesieniu jego jakości stanowi aktualnie jeden z szerszej dyskutowanych problemów w dziedzinie organizacji i zarządzania oświatą. Oczywiście jest, iż z punktu widzenia jakości najkorzystniejszym rozwiązaniem byłaby redukcja liczby uczniów w klasie, dzie-

39 S. Veenman, *Cognitive and non-cognitive effects of multi-grade and multiage classes: A best-evidence synthesis*, „Review of Educational Research” 1995, nr 65, s. 367.

ki czemu nauczyciel zyskałby szansę skoncentrowania się na każdym uczniu, dokonania diagnozy jego potrzeb edukacyjnych oraz wskazania barier w ich zaspokajaniu, mógłby lepiej identyfikować zainteresowania i indywidualne predyspozycje ucznia. Niższa liczba uczniów w klasie, tudzież uczniów przypadających w danej szkole na jednego nauczyciela, wymaga jednak znacznych nakładów finansowych i przekracza często możliwości budżetów centralnych lub lokalnych, w zależności od tego, czy mamy do czynienia z systemem edukacji wykazującym tendencje do centralizacji czy regionalizacji.

W tym kontekście łączenie klas wydaje się korzystnym rozwiązaniem, ponieważ w przeciwieństwie do obniżania liczebności klas nie generuje żadnych dodatkowych kosztów. Pojawia się jednak pytanie, czy nie jest to sprzeczne z przywołanym dążeniem do podnoszenia jakości kształcenia poprzez bardziej zindywidualizowany kontakt ucznia z nauczycielem. Po części zapewne jest to uwaga zasadna, ale z drugiej strony, biorąc pod uwagę współcześnie obserwowane tendencje demograficzne, a nawet wspomnianą już alternatywę w postaci braku dostępu do edukacji, z jaką mamy do czynienia w krajach rozwijających się, może to być w określonych okolicznościach rozwiązanie pożądane.

Jak pokazuje przykład *Escuela Nueva*, wpływ kształcenia w systemie łączonym na społeczną aktywizację dorosłych już absolwentów i ich partycypację w życiu lokalnej społeczności jest nie do przecenienia. Wydaje się to szczególnie godne podkreślenia, jeżeli weźmiemy pod uwagę opinię, iż mimo ogromnych środków inwestowanych współcześnie w ocenianie efektów kształcenia z punktu widzenia przyswajania nowych informacji, całkowicie zawodzi monitorowanie kompetencji społecznych uczniów, ich poczucia identyfikacji ze szkołą i społecznością, w której żyją, czy poziomu zaufania do nauczycieli. Tymczasem, jak wynika z dostępnych wyników badań, atmosfera w klasach łączonych, po części będąca następstwem relacji wzorowanych na rodzinnych, sprzyja formowaniu postaw empatii, altruizmu oraz poprawie samooceny. Elementy te również zasługują na zaakcentowanie, chociażby z uwagi na niepokojąco niski poziom zaufania społecznego, który zaobserwować można w wielu krajach, także w Polsce. Za jeden z najważniejszych efektów kształcenia w systemie łączonym uznać należy zatem postawy, które pozwolą na efektywną budowę więzi społecznych i na odtwarzanie wspólnot zmarginalizowanych wskutek zachodzących przemian cywilizacyjnych<sup>40</sup>.

40 A. Gartner, F. Riessman, *Tutoring helps those who give, those who receive*, „Educational Leadership” 1994, nr 52(3), s. 60.

## Bibliografia

- Cornish L., *Parents' Views of Composite Classes in an Australian Primary School*, „The Australian Educational Researcher” 2006, nr 33(2).
- Cornish L., *Teaching the world's children: Theory and practice in mixed-grade classes*, [w:] T. Lyons i in., *Innovation for Equity in Rural Education. Symposium Proceedings*, University of New England, Armidale 2009.
- Finkelstein B., *Perfecting Childhood: Horace Mann and the Origins of Public Education in the United States*, „Biography: An Interdisciplinary Quarterly” 1990, nr 13(1).
- Gartner A., Riessman F., *Tutoring helps those who give, those who receive*, „Educational Leadership” 1994, nr 52(3).
- Johansson E.A., Lindahl E., *The effects of mixed-age classes in Sweden*, IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala 2008.
- Little A.W., *Learning and teaching in multigrade settings*, UNESCO, 2004.
- Little A.W., *Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda*, „International Journal of Educational Development” 2001, nr 21.
- Mason D.A., Burns R.B., *Teachers' views of combination classes*, „The Journal of Education” 1995, nr 89(1).
- Matysiuk R., Rosa R., *Prawa człowieka, prawa dziecka. Podstawy filozoficzno-aksjologiczne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2011.
- McEwan P.J., *The effectiveness of multigrade schools in Colombia*, „International Journal of Educational Development” 1998, nr 18(6).
- Montessori M., *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Montessori M., *The Montessori Method*, Schocken, New York 1964.
- Mulryan-Kyne C., *The preparation of teachers for multigrade teaching*, „Teaching and Teacher Education” 2007, nr 23.
- Multi-age classes in New South Wales*, New South Wales Department of Education and Training 1997.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Pridmore P., *Adapting the primary school curriculum for multigrade classes in developing countries: a five-step plan and an agenda for change*, „Journal of Curriculum Studies” 2007, nr 39(5).
- Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*, red. H.D. Nielsen, W.K. Cummings, Routledge, New York 2013.
- Stone S., *The multi-age classroom: What research tells the practitioner*, [w:] ASCD *Curriculum Handbook*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1997.
- Veenman S., *Cognitive and non-cognitive effects of multi-grade and multiage classes: A best-evidence synthesis*, „Review of Educational Research” 1995, nr 65.
- Veenman S., *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered*, „Review of Educational Research” 1996, nr 66(3).
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.



### **Źródło internetowe**

*Education for All Movement*, UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (dostęp: 24.04.2015).

Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., Organizacja Narodów Zjednoczonych, [http://www.unicef.org/magic/resources/CRC\\_polish\\_language\\_version.pdf](http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf) (dostęp: 24.04.2015).

Kreide A.T., *Nongraded Classrooms: A Socially Just Alternative*, s. 12–15, [https://www.chapman.edu/ces/\\_files/phd-education/esc-I-papers/Kreide\\_Nongraded%20Classrooms%20A%20Socially%20Just%20Alternative.pdf](https://www.chapman.edu/ces/_files/phd-education/esc-I-papers/Kreide_Nongraded%20Classrooms%20A%20Socially%20Just%20Alternative.pdf) (dostęp: 24.04.2015).

### **Abstract**

#### Combined Classes: Pedagogical Concepts and Contemporary Organizational Solutions in Selected Educational Systems

The paper concerns the issue of combined classes in contemporary educational systems. It presents the historical conditions of this process, based on the concepts of education of Maria Montessori, Jean Piaget and Lev Vygotsky. The contemporary condition of using this form of school organization has been described as resulting from both an economic and social necessity, as well as from the adoption of specific educational objectives. The paper shows contemporary trends in combining classes in selected education system, such as Australia, Sweden and Colombia.

**Keywords:** combined classes, education system, school achievements, social skills

JADWIGA BASISTA, MAGDALENA BŁASZCZAK

Katolicka Szkoła Podstawowa Montessori w Krakowie

## Idea grup mieszanych wiekowo w założeniach pedagogicznych Marii Montessori na podstawie doświadczeń szkolnych

### Metoda Montessori – jej twórczyni oraz podstawowe pojęcia

Maria Montessori żyła we Włoszech na przełomie XIX i XX w., była lekarką, ale skończyła także filozofię oraz psychologię. Na początku swojej kariery pracowała z dziećmi upośledzonymi i potrafiła przygotować je do egzaminów do zwykłej szkoły państwowej na tyle dobrze, że zdały je lepiej niż dzieci rozwijające się prawidłowo. W 1907 roku założyła swoje pierwsze przedszkole (*Casa dei bambini*, czyli Dom dziecięcy) w najbiedniejszej, robotniczej dzielnicy Rzymu – San Lorenzo. Montessori na podstawie wieloletniej obserwacji i badań odkryła, że dziecko do prawidłowego rozwoju potrzebuje właściwego otoczenia, które dostarcza mu odpowiednich bodźców, a w tym otoczeniu potrzebuje wolności oraz nauczyciela, który jest obecny, ale nie przytłacza swoją obecnością. Od tego wyszła, tworząc materiały do nauki czytania, pisania oraz matematyki, z których dziecko może korzystać samodzielnie, ponieważ dają mu możliwość samokontroli. Kiedy mówi się o metodzie Montessori, nie można nie wspomnieć o dwóch bardzo ważnych ewenementach w okresie wczesnego dzieciństwa, które Montessori wyodrębniła i nazwała na swój sposób. Są to: chłonący umysł (*mente assorbente*) i polaryzacja uwagi. Pierwsze pojęcie odnosi się do okresów w życiu dziecka, kiedy jest ono szczególnie wrażliwe na bodźce zewnętrzne (tzw. okresy sensorywne). Montessori twierdzi, że: „dziecko przyswaja sobie wszystkie wrażenia nie umysłem, ale życiem”<sup>1</sup>. Oznacza to, że dzieci są tak wrażliwe na to, co je otacza, na sygnały, które do nich dochodzą, że chłoną je mimowolnie, bez udziału świadomej woli. Montessori wykorzystała to odkrycie i postanowiła stworzyć materiały do różnorodnych ćwiczeń, które są proste w użyciu i zazwyczaj mają na celu wyćwiczenie jednej, wyodrębnionej sprawności. Tutaj pojawia się drugie pojęcie – polaryzacja uwagi, która staje się dla nas ważna, kiedy obserwujemy uczniów pracujących z danym materiałem rozwojowym. Mon-

1 B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008, s. 47.

tessori zaobserwowała, że dzieci mają wewnętrzną potrzebę aktywności i kiedy wykonują jakąś czynność, zwykle nie robią tego, by osiągnąć konkretny cel (np. napełnić szklankę wodą po to, żeby ją wypić), ale ponieważ samo wykonywanie czynności, doskonalenie się w niej sprawia im przyjemność i daje swego rodzaju spełnienie. Kiedy określona czynność naprawdę zainteresuje dziecko, potrafi ją wykonywać wielokrotnie aż do nasycenia się nią. Ten właśnie fenomen Montessori nazywa polaryzacją uwagi i staje się on jednym z fundamentów stworzonego przez nią systemu pedagogicznego. W przedszkolach i szkołach prowadzonych metodą Montessori każdy dzień zaczyna się blokiem tzw. pracy własnej, podczas której dzieci zgłębiają wiedzę w trzech obszarach: matematyki, języka polskiego i przyrody. W klasie jest zawsze dwóch pedagogów, którzy są gotowi pomóc dziecku w rozpoczętej przez nie pracy oraz zaprezentować te materiały, z którymi dziecko jeszcze nie pracowało, a chciałoby je poznać. Należy zaznaczyć, że to nie pedagog jest w centrum procesu edukacyjnego, lecz dziecko i jego potrzeby. Po tym krótkim wstępie dochodzimy do terminu, który jest tematem niniejszego artykułu – pojęcia grup mieszanych wiekowo. Maria Montessori odkryła, że dzieci lepiej funkcjonują społecznie oraz z większą łatwością nabywają wiedzę i umiejętności, będąc w grupach mieszanych wiekowo. Są to grupy, w których różnica wieku między dziećmi to maksymalnie 3 lata (w przedszkolu: grupa 3–6 lat, w nauczaniu wczesnoszkolnym: 6–9 lat). Fenomen grup mieszanych wiekowo w metodzie Montessori omówimy w kolejnym podrozdziale.

## Grupy mieszane wiekowo w metodzie Montessori

„Różnica wieku między dorosłym a dzieckiem jest taka duża, że dorosły nie jest w stanie zaoferować odpowiedniej pomocy, takiej jak ten, który wiekiem jest bliższy dziecku. Dlatego mówimy: trzeba być jak dziecko, żeby zrozumieć dziecko”<sup>2</sup>.

Maria Montessori chciała stwarzać dzieciom jak najlepsze warunki do rozwoju. Jej obserwacje i wnioski z obserwacji były bardzo bliskie spostrzeżeniom psychologów takich jak Jean Piaget czy Lew Wygotski. Dostrzegała poszczególne fazy w rozwoju dzieci, gdy są one bardziej wrażliwe na pewien rodzaj bodźców i jest dla nich łatwiejsze zdobywanie pewnego rodzaju umiejętności. Równocześnie widziała konieczność działania w strefie najbliższego rozwoju dziecka. Wygotski pisał: „To, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić «jutro» rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju, który uwzględnia nie tylko to, co dziecko w tym procesie już osiągnęło, lecz również to, co w nim dopiero dojrze-

2 M. Montessori, *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer kosmischen Erziehung*, Freiburg 1979, s. 88.

wa”<sup>3</sup>. Oznacza to, że są zadania, których dziecko nie potrafi jeszcze rozwiązać samodzielnie, ale potrafi to zrobić z niewielką pomocą, naprowadzeniem przez nauczyciela. Montessori odkryła, że proces ten jest jeszcze skuteczniejszy, kiedy tym nauczycielem będzie drugie dziecko – zwykle nieco starsze. Dzieci tłumaczą sobie nawzajem różne zjawiska albo problemy w sposób, w jaki nie potrafi tego zrobić osoba dorosła. Jeżeli uczeń drugiej klasy dopiero co zrozumiał, o co chodzi w mnożeniu, i wie, z czym miał największy problem, to o wiele łatwiej będzie mu zachęcić pierwszoklasistę do ćwiczenia mnożenia, gdyż sam niedawno przeszedł przez proces nabywania tej wiedzy. Nauczyciel nabył tę wiedzę już dawno temu i często nie pamięta, jak w najdrobniejszych szczegółach i emocjach ten proces przebiega. Kolega uczy w sposób mniej onieśmielający i jest to proces, który zachodzi „oddolnie”, a nie „odgórnie”. Montessori porównywała swoje klasy do rodziny – pisała o tym, że w rodzinie rzadko kiedy jest dużo dzieci w tym samym wieku. Członkowie rodziny nie są rówieśnikami, a wszystkie procesy przebiegają naturalnie. Tak samo w klasie Montessori jedni są najstarsi, inni są w środku, a jeszcze inni są najmłodszy. Cenne jest to, że każde dziecko może przejść przez wszystkie etapy – może poczuć, jak to jest być najmłodszym i jak to jest być najstarszym. To, o czym piszemy, świetnie ilustrują słowa Marii Montessori: „W naszych szkołach panuje żywotny ruch: mali są pełni entuzjazmu, ponieważ rozumieją, co robią starsi, a ci również, bo mogą swoją wiedzę przekazywać dalej. Nie ma poczucia, że jeden jest lepszy od drugiego, lecz wszyscy normalnie odnoszą się do siebie nawzajem, co sprzyja prowadzeniu wymiany między potencjałami umysłowymi dzieci”<sup>4</sup>. Możemy zaobserwować te zjawiska na co dzień w naszej pracy. Uczymy w grupach mieszanych wiekowo na etapie nauczania początkowego. Widzimy, jak dzieci inspirują się nawzajem, jak młodsze chcą naśladować, a starsze pomagać, tłumaczyć i uczyć. Nie dałoby się uczyć w taki sposób, w jaki my to robimy, gdyby nie grupa mieszana wiekowo. Nauczyciel nie byłby w stanie wytłumaczyć każdemu dziecku z osobna, na czym polega praca z materiałem, z którym chce pracować dane dziecko. Praca własna to nie kilkanaście indywidualnie zaplanowanych i przeprowadzonych przez nauczyciela lekcji lub prezentacji, ale proces, w którym nauczyciel towarzyszy, a nie reżyseruje go. Dzięki temu, że część klasy jest już doświadczona i wie jak pracować, zna zasady, młodsze dzieci automatycznie uczą się poprzez obserwację i naśladowanie starszych kolegów.

3 L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 543.

4 M. Montessori, *Das kreative Kind*, Herder, Freiburg 1972, s. 205.

## Grupa mieszana wiekowo – najstarsi się nudzą?

O ile wiele osób jest w stanie zaakceptować fakt, że dla młodszych dzieci grupa mieszana wiekowo jest dobrym rozwiązaniem, bo dzięki wzorcom starszych kolegów mają większą chęć zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, o tyle duże wątpliwości budzi kwestia, jak w takiej grupie rozwijają się dzieci najstarsze (w naszym przypadku trzecioklasiści). Pierwsza myśl jest taka, że muszą się oni nudzić, bo wszystkiego już się nauczyli, poznali wszystkie materiały i ich rozwój zostaje zahamowany przez przebywanie w klasie z dziećmi młodszymi; rodzice często mają obawy, że dzieci w takiej grupie infantylnieją, sięgają celowo po łatwe materiały i nie podejmują wyzwań. Jednakże z naszego kilkuletniego doświadczenia, a przede wszystkim z wieloletnich doświadczeń Marii Montessori wynika, że jest to całkowicie błędne rozumowanie. Dzieci najstarsze mają kluczową pozycję – są już w tym miejscu najdłużej, pełniąc rolę opiekunów i przewodników. Nie trzeba im tego nawet specjalnie tłumaczyć – to się czuje. Bardzo często najstarsze dzieci wymyślają projekty, które wykraczają poza podstawę programową, i inspirują w ten sposób młodszymi. Poza tym przypominają młodszym o zasadach obowiązujących w klasie, pokazują, jak pracuje się z poszczególnymi materiałami. Z własnego doświadczenia wiemy, że jeżeli mamy coś komuś wytłumaczyć, to musimy poznać i zrozumieć ten temat dogłębnie. Tak samo nasi najstarsi uczniowie, ucząc młodszymi lub przygotowując prezentację na określony temat, utrwalają i konsolidują swoją wiedzę. Młodszy tym chętniej wchodzi we współpracę ze starszymi kolegami, bo widzą, że i dla nich jest osiągalny etap, gdy już za rok albo za dwa sami będą mogli uczyć młodszymi kolegów.

### Porównanie grupy jednorodnej wiekowo i grupy mieszanej wiekowo

Grupa jednorodna wiekowo	Grupa mieszana wiekowo
Ryzyko współzawodnictwa	Współpraca opierająca się na relacjach podobnych do relacji między starszym a młodszym rodzeństwem
Jedno kryterium doboru do grupy (wiek)	Wiele kryteriów doboru do grupy (temperament, płeć, motywacja, umiejętność koncentracji)
Grupa, która nie odzwierciedla struktury społeczeństwa ani rodziny	Mikrosoczeństwo
Ryzyko porównywania uczniów między sobą	Porównywanie się bardzo utrudnione, o ile nie niemożliwe
Dzieci przez cały okres kształcenia przyjmują głównie jedną rolę – ucznia	Dzieci mają szansę zmierzenia się z wieloma rolami – przechodzą od roli najmłodszego w grupie do roli najstarszego, który często ma szansę być nauczycielem

Ucząc w szkole prowadzonej metodą Montessori, widzimy wiele zalet grupy mieszanej wiekowo, nie wyobrażamy sobie, że mogłybyśmy pracować w gru-

pach pod tym względem jednorodnych. Oczywiście jest to nasze subiektywne doświadczenie i nie chcemy deprecjonować pracy nauczycieli w grupach jednorodnych wiekowo, tylko wskazać na wielki potencjał, jaki niesie ze sobą grupa wiekowo mieszana. Tabela na stronie 195 jest rezultatem naszych osobistych obserwacji i doświadczeń zdobytych podczas pięcioletniej pracy w szkole Montessori, do której trafiają również dzieci przenoszone z tradycyjnych szkół.

Grupa mieszana jawi się nam jako zbiorowość bliższa społeczeństwu, bliższa temu, co dzieje się poza murami szkoły. Nasi uczniowie nie boją się starszych kolegów i nie witają z nieufnością nowych, młodszych uczniów – witają ich z radością i ciekawością, tak jakby czekali na przybycie młodszego rodzeństwa. Problem rywalizacji i porównywania się jest zredukowany do minimum – oczywiście pojawia się, ale nie jest tak ewidentny jak w klasach, gdzie dzieci są w tym samym wieku. Podczas wspólnych rozmów pomagamy im zrozumieć, że niektórzy szybciej opanowują umiejętność czytania, a inni umiejętność dodawania, są też tacy, którzy są świetni w sporcie, a inni umieją pięknie haftować. Nauczanie jest u nas w klasie bardzo zindywidualizowane i dlatego dzieci czują się bezpiecznie, wiedzą, że mają czas na nabywanie wiedzy i umiejętności i mogą obserwować ten proces u siebie i u swoich młodszych oraz starszych kolegów.

### Model grupy mieszanej wiekowo w naszej szkole

Grupa mieszana wiekowo może dobrze funkcjonować, gdy jest tworzona zgodnie z pewnymi zasadami. Kluczowym zadaniem nauczyciela pracującego z taką grupą jest obserwacja. Nauczyciel musi znaleźć czas na obserwację, aby poznać potrzeby oraz możliwości swoich uczniów. Na podstawie obserwacji może zmieniać, aranżować i dostosowywać otoczenie do swojej grupy. Przygotowane otoczenie jest bardzo ważnym pojęciem w metodzie Montessori. Poza tym dzięki obserwacji nauczyciel wie, jakie dzieci będzie mógł przyjąć do grupy w kolejnym roku szkolnym (kiedy odejdą trzecioklasiści). Nie chodzi tutaj o to, żeby stworzyć jak najgrzecniejszą i najspokojniejszą grupę, która nie będzie sprawiać problemów wychowawczych, ale by grupa miała swoją dynamikę, aby włączała zarówno dzieci spokojne, jak i te żywiołowe – jak w społeczeństwie. Najlepiej, jeśli każdy rocznik stanowi mniej więcej 1/3 grupy, ale to zrozumiałe, że nie zawsze jest to możliwe ze względów praktycznych. Ponadto zwracamy uwagę, by w klasach była, w miarę możliwości, taka sama liczba dziewczynek i chłopców. Dzieci dopasowujemy do grup dopiero po wnikliwej rozmowie rekrutacyjnej z rodzicami oraz po dwóch dniach adaptacyjnych (kiedy dzieci są już przyjęte do szkoły), podczas których mamy szansę poobserwować uczniów. Podczas takich dni starsze dzieci mają możliwość zgłoszenia się do pełnienia funkcji „Anio-

ła stróża”, co znaczy, że dostają pod opiekę konkretnego młodszego kolegę lub koleżankę. Taka funkcja jest dla dziecka nobilitująca i stawia je od razu na wysokiej pozycji. Z kolei młodsze dziecko ma poczucie bezpieczeństwa i wie, do kogo może się zwrócić o pomoc. W ten sposób dzieci uczą się wzajemnej pomocy i podejmowania odpowiedzialności za drugą osobę.

To, co jest naszym zdaniem szalenie ważne w funkcjonowaniu takiej grupy, to ewolucja roli każdego dziecka z osobna. Chodzi o to, że każdy z naszych uczniów (jeśli nie został przepisany do naszej szkoły na późniejszym etapie edukacji) przeszedł przez etap najmłodszego w klasie, środkowego – który już jest zaaklimatyzowany, ale jeszcze nie jest najstarszy – i najstarszego, najbardziej doświadczonego. Każdy nasz uczeń może odczuć to na własnej skórze. Może tęsknić do momentu, kiedy będzie najstarszy w klasie i w końcu dojdzie do tego etapu – dzieje się to na jego oczach.

Grupa mieszana wiekowo jest szansą na harmonijny i prawdziwie wszechstronny rozwój każdego dziecka. Harmonijny – czyli pozwalający dziecku dokonywać postępów w swoim tempie. Wszechstronność natomiast oznacza rozwój nie tylko edukacyjny, ale również społeczny, emocjonalny i fizyczny.

### Z życia szkoły...

#### *Lucja (7 lat)*

Zdarza się, że niektóre dzieci dużo trudniej wchodzą w kontakt z dorosłymi przy jednoczesnej łatwości nawiązywania przyjaźni z rówieśnikami. Mimo że to może wydać się przerażające, znamy dziewczynkę, której w pierwszej klasie przez cały rok szkolny nauczyciel nie zaprezentował ani jednego materiału matematycznego. Przez cały ten czas źródłem odkryć matematycznych tej pierwszoklasistki były obserwacje pracujących rówieśników i współpraca z nimi. Kończąc rok szkolny, była w stanie samodzielnie dodawać i odejmować w zakresie 100, poznała całą tabliczkę mnożenia i dzielenia, potrafi rozwiązywać zadania tekstowe.

#### *Zosia (6 lat), Jerzy (9 lat)*

Bywa i tak, że to młodsze dzieci niosą pomoc starszym. Tak było w przypadku uroczej pierwszoklasistki i niesfornego, wszędobylskiego trzecioklasisty. Chłopiec był bardzo ciekawy świata i wszystko go interesowało, co niestety bywało dość uciążliwe podczas wspólnych wycieczek – nauczyciel zawsze musiał pamiętać, czy ów chłopiec przypadkiem nie zamyślił się nad napotkanym kwiatem, kamykiem, ślimakiem. Ratunkiem okazała się pełna wdzięku, reolutna pierwszoklasistka, która zaprzyjaźniła się z chłopcem i podczas wyjść zawsze pamiętała, by jej kolega się nie zgubił.

### *Mikrospołeczność*

Jedno z dzieci zorientowało się, że następnego dnia pani Jadwiga – jedna z wychowawczyń – ma urodziny. Podczas długiej przerwy na podwórku cała klasa zgromadziła się razem i coś radziła, ale kiedy zbliżała się wychowawczyni, wszyscy milkli i przyjmowali tajemnicze miny. Ważne, że tego dnia nie było drugiej wychowawczyni, więc uczniowie byli tam naprawdę sami. Następnego dnia, kiedy pani Jadwiga przyszła do szkoły, z samego rana została zawezwana do sekretariatu, gdzie czekało na nią mnóstwo papierów do podpisania – wymyślonych na prośbę dzieci, które w tym czasie przygotowywały niespodziankę w klasie. Gdy wychowawczyni wreszcie dotarła do sali, czekali tam na nią wszyscy – każdy z kwiatkiem (przyniosła je pierwszoklasistka); trzecioklasista i trzecioklasistka samodzielnie upiekli ciasteczka. Zamiast *Sto lat* zaśpiewali po włosku *Tanti auguri*, bo wiedzieli, że pani Jadwiga uczy włoskiego i kocha Włochy (trzecioklasista, który chodzi na kółko języka włoskiego, podczas informatyki odszukał tę piosenkę na YouTube i nauczył całą klasę). Każde dziecko trzymało balon, który należało przekuć – w środku była karteczka z życzeniami.

Dzieci te – jak prawdziwa i dojrzała mikrospołeczność – potrafiły się zorganizować, samodzielnie rozdzielić zadania, przewidzieć i doprowadzić do końca to, co zaplanowały.

Edukacja dziecka jest jak buty – jeśli wszyscy chodzą w takich samych, daleko nie zajdą i na pewno pojawią się odciski, bo przecież każdy podąża innymi drogami, ma inne stopy i inny wywiera nacisk na podszewę.

### Katolicka Szkoła Podstawowa Montessori – ewolucja

Placówka mieściła się w Krakowie przy ulicy Mazowieckiej w dworku Heleny Modrzejewskiej. Parterowy budynek z dużym ogrodem doskonale odpowiadał potrzebom szkoły powstałej w 2010 r. Jej założycielki – Agnieszka Guzik i Agnieszka Górecka – bardzo chciały otworzyć szkołę i przedszkole przyjazne dziecku, któremu pozwolą w swoim tempie wzrastać. Metoda Marii Montessori była doskonałą alternatywą dla współczesnego modelu nauczania, którego twórczynie szkoły nie chciały realizować. Katolickość placówek wydawała się czymś oczywistym w kontekście wychowania do wartości, sprzężonym z pedagogiką montessoriańską. Marzeniem założycielek był inkluzyjny charakter szkoły, ale obecnie jest tylko kilkoro wychowanków z niepełnosprawnościami. W latach 2010–2012 placówka była prowadzona przez Katolickie Centrum Edukacyjne Caritas. Jako jedyna w Krakowie szkoła w pełni realizuje założenia metody Montessori. Początkowo miała tylko jeden oddział klas I–III, ale z biegiem lat zaczęły



się pojawiać kolejne. We wrześniu 2012 r. szkoła stała się niezależną placówką oświatową i przyjęła nazwę Katolickiej Szkoły Podstawowej Montessori.

Obecnie szkoła obejmuje trzy grupy mieszane wiekowo z uczniami z klas I–III. Każda prowadzona jest przez wychowawczynię oraz nauczycieli wspomagających. Klasa Lwów liczy czternaścioro, klasa Niedźwiedzi – osiemnaścioro, a Orłów – dwadzieścioro dzieci.

W szkole są również trzy grupy w klasach IV–VI, które część zajęć realizują w grupach mieszanych wiekowo.

## Bibliografia

Montessori M., *Das kreative Kind*, Herder-Verlag, Freiburg 1972.

Montessori M., *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer kosmischen Erziehung*, Herder-Verlag, Freiburg 1979.

Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

## Abstract

### The Mixed Age Classrooms Idea in Maria Montessori's Pedagogical Approach Based on School Experience

The purpose of this text is to present the mixed age classrooms idea in the educational approach developed by Maria Montessori. The text is based on Montessori's theory, however the main focus is on the authors' own experience gained when working with the mixed age groups in Montessori Catholic Primary School in Krakow. The authors begin with a resume of the main assumptions of Montessori's method and explain the most important terms, such as: prepared environment, polarization of attention, learning materials, mixed age classrooms. Afterwards the authors explain how a mixed age classroom works in Montessori schools and why it is efficient; they quote not only Montessori's work, but also the theory of Jean Piaget, who spoke about children's developmental phases, and a term developed by Lev Vygotsky – zone of proximal development. In the next chapter the authors challenge the thesis accordingly to which older children are bored in a mixed age classroom and their development is impeded. Subsequently the authors compare the mixed age classroom with a standard one and describe what conditions need to be fulfilled to make it work, the recruitment process being one of the key conditions. The text is concluded with a description of some specific examples that prove the positive social and educational impact of mixed classrooms on pupils frequenting these. The last chapter describes how the school were both authors work developed since it was founded.

**Keywords:** absorbent mind, free work, mixed age classrooms, Montessori method, polarization of attention

ANNA RAPPE

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## Statystyczny opis małopolskich szkół podstawowych, w których występują klasy łączone

### Wstęp

Problem łączenia klas jest rzadko poruszany w literaturze. Realizowanie zajęć w systemie łączenia klas polega na sytuacji, w której nauczyciel:

- „ – w tym samym miejscu i czasie;
- pracuje z dwoma zespołami klasowymi;
- realizując dwa różne programy”<sup>1</sup>.

System nauczania w klasach łączonych stanowi trwały element polskiej edukacji. Liczba szkół z klasami łączonymi oscyluje wokół 20% szkół podstawowych, z sytuacją taką mamy do czynienia głównie w małych szkołach wiejskich<sup>2</sup>.

Jesienią 2014 r. wizytator Małgorzata Wesołowska zaproponowała Wydziałowi Badań i Analiz OKE w Krakowie sprawdzenie wyników nauczania w szkołach, w których są tworzone klasy łączone. Miarą osiągnięć uczniów miały być wyniki sprawdzianu uczniów piszących arkusz standardowy po VI klasie szkoły podstawowej. Szkoły z klasami łączonymi zostały zdefiniowane przez wizytator-ki KO w Krakowie.

Na podstawie przesłanej listy opisanych odpowiednio szkół zostały przeprowadzone obliczenia statystyczne.

### Opis lokalizacji szkół z klasami łączonymi

Do sprawdzianu 1 kwietnia 2014 r. przystąpiło na terenie województwa 32 142 uczniów rozwiązujących zestaw zadań w wersji standardowej. Arkusz standardowy zawierał 26 zadań sprawdzających poziom opanowania umiejętności czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji i wykorzystywania wiedzy w praktyce.

- 1 R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, ORE, Warszawa 2012.
- 2 Ibidem.

Uczniowie w województwie małopolskim rozwiązywali arkusze standardowe w 1300 szkołach, z tej liczby 217 to placówki, w których występują klasy łączone, co stanowi około 17% wszystkich szkół. W placówkach, w których występują klasy łączone, arkusze pisało 2392 uczniów – około 7% populacji piszącej sprawdzian po VI klasie.

Szkoły z klasami łączonymi pracują przede wszystkim w środowisku wiejskim (208 placówek), w miastach województwa małopolskiego pisano sprawdzian zaledwie w 9 szkołach podstawowych z klasami łączonymi.

Na terenie miasta Krakowa są dwie szkoły z klasami łączonymi: samorządowa Szkoła Podstawowa nr 142 oraz prywatna Szkoła Podstawowa ISTOTA.

W referacie uwzględniono tylko te szkoły, w których przeprowadzany jest sprawdzian po VI klasie, a uczniowie piszą arkusz standardowy. Nie ma szkół z klasami I–III, filii szkół, szkół specjalnych, szkół dla uczniów z deficytami (np. zaburzeniami wzroku lub słuchu).

### Wyniki egzaminacyjne uczniów uczęszczających do szkół z klasami łączonymi

Uczniowie ze szkół z klasami łączonymi z dużych i średnich miast, piszący sprawdzian w 2014 r., stanowią niecały 1% populacji młodzieży uczącej się w VI klasach. Dlatego wyniki uczniów ze szkół z klasami łączonymi zostały porównane z wynikami uczniów szkół wiejskich. Takie porównanie jest uprawnione, ponieważ 93% uczniów piszących sprawdzian w szkołach z klasami łączonymi uczy się na wsi.

Tab. 1. Rozkład uczniów (szkoły z klasami łączonymi) według wielkości miejscowości

Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców		Miasto 20–100 tys. mieszkańców		Miasto do 20 tys. mieszkańców		Wieś	
Liczba uczniów	% uczniów	Liczba uczniów	% uczniów	Liczba uczniów	% uczniów	Liczba uczniów	% uczniów
11	0,5%	9	0,4%	143	6,0%	2229	93,2%

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 2 porównane zostały wyniki uczniów piszących sprawdzian w szkołach z klasami łączonymi z wynikami uzyskanymi przez młodzież ze szkół wiejskich (2014 r.).

Tab. 2. Wyniki uczniów

Statystyki	Uczniowie ze szkół z klasami łączonymi	Uczniowie uczęszczający do szkół wiejskich
Liczba uczniów	2 392	18 049
Średnia	25,54	25,83
Mediana	27	27
Modalna	31	31
Odchylenie standardowe	7,61	7,72
Minimum	3	0
Maksimum	40	40

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli 2 można odczytać:

- średnie wyniki ze sprawdzianu uczniów ze szkół z klasami łączonymi są porównywalne z wynikami uczniów ze szkół wiejskich (25,5 i 25,8),
- pozostałe parametry statystyczne (mediana, modalna, odchylenie standardowe) dla obu populacji są takie same (mediana i modalna) lub zbliżone (odchylenie standardowe: 7,61 i 7,72).

W Małopolsce są 794 szkoły pracujące w środowisku wiejskim, w których pisany jest sprawdzian. Wśród nich 208 to szkoły z klasami łączonymi.

Co za tym idzie, klasy łączone występują częściej niż w co czwartej szkole wiejskiej województwa małopolskiego (26,2% szkół). Wyniki szkół z klasami łączonymi można także zderzyć z wynikami ogółu szkół wiejskich województwa małopolskiego, wykorzystując skalę staninową.

### Wyniki w skali staninowej

Skala staninowa w jasny i prosty sposób opisuje poziom osiągnięć uczniów w szkole. W tabeli 3 przedstawiono rozkład staninowy dla szkół wiejskich w porównaniu ze szkołami z klasami łączonymi.

Procent szkół w poszczególnych kategoriach skali staninowej jest porównywalny w szkołach wiejskich oraz w szkołach z klasami łączonymi. Istniejące różnice w procentach szkół w staninach niższej średniej i wyżej średniej są niewielkie i nie należy przywiązywać do nich dużej wagi.

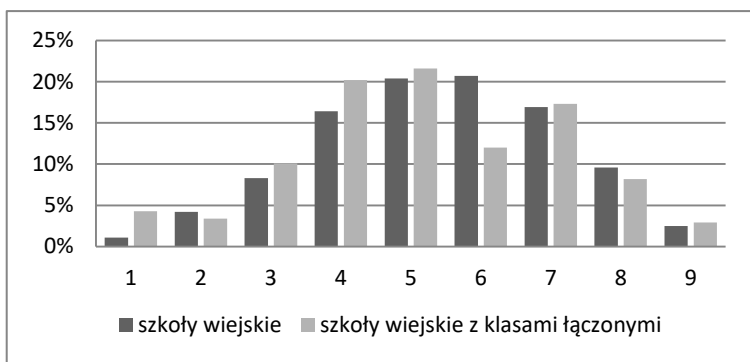
Przy stosunkowo niewielkiej liczbie szkół w poszczególnych staninach wszelkie porównania mogą być obciążone błędem, chociaż widać wyraźnie, również na wykresie, że oba rozkłady są porównywalne, szczególnie dla szkół z wysokimi staninami (ryc. 1).

Tab. 3. Tabelaryczny rozkład szkół w skali staninowej

Stanin szkoły	Szkoły wiejskie		Szkoły z klasami łączonymi (wiejskie)	
	Liczba	% szkół	Liczba	% szkół
Najniższy	9	1,1	9	4,3
Bardzo niski	33	4,2	7	3,4
Niski	66	8,3	21	10,1
Niżej średni	130	16,4	42	20,2
Średni	162	20,4	45	21,6
Wyżej średni	164	20,7	25	12,0
Wysoki	134	16,9	36	17,3
Bardzo wysoki	76	9,6	17	8,2
Najwyższy	20	2,5	6	2,9
Razem	794		208	

Źródło: opracowanie własne

Ryc. 1. Rozkład szkół w skali staninowej



Źródło: opracowanie własne

Grupując szkoły z wynikami niskimi (staniny 1, 2, 3), średnimi (staniny 4, 5, 6) oraz wysokimi (staniny 7, 8, 9), widzimy, że wyniki procentowe w grupie szkół z klasami łączonymi i w szkołach wiejskich są do siebie zbliżone szczególnie dla wyników średnich i wysokich.

Tab. 4. Szkoły z niskimi, średnimi i wysokimi wynikami

Wyniki szkół	Szkoły wiejskie		Szkoły z klasami łączonymi (wiejskie)	
	Liczba	% szkół	Liczba	% szkół
Niskie	108	13,6	37	17,8
Średnie	456	57,4	112	53,8
Wysokie	230	29,0	59	28,4

Niskie wyniki nieco częściej (4%) występują w szkołach z klasami łączonymi w porównaniu z wszystkimi szkołami wiejskimi, wyniki średnie ma w obu

populacjach ponad połowa uczniów, a wyniki wysokie dla obydwu grup są porównywalne (prawie 30%).

Stosując analizę wariancji ANOVA (wykorzystując program IBM SPSS 21), można sprawdzić, jak cecha szkoły, czyli występowanie klas łączonych, wpływa na wariancję (zmiennosc) wyniku ucznia. Wykorzystano do tego miarę *eta kwadrat*. Jest to tzw. miara siły efektu, której wartość może znajdować się w przedziale od 0 do 1. Wskaźnik ten pokazuje, jaki procent zmienności w zakresie zmiennej zależnej, w naszym wypadku **wynik egzaminacyjny szkoły**, jest wyjaśniany przez zmienną niezależną, w naszym badaniu – **występowanie w szkole klas łączonych**.

Tab. 5. Miara siły efektu (związku)

	Eta	Eta kwadrat
Wynik sprawdzianu * występowanie klas łączonych w szkole	0,047	0,002

Źródło: opracowanie własne

Z obliczeń wynika, że zaledwie 0,2% wyniku sprawdzianu (eta kwadrat = 0,002) można wytłumaczyć przez występowanie w szkole klas łączonych.

## Podsumowanie

W Małopolsce (na podstawie danych uzyskanych w KO Kraków) w 217 szkołach podstawowych, w których pisano sprawdzian w 2014 r., prowadzone są klasy łączone.

Zdecydowana większość szkół z klasami łączonymi zlokalizowana jest na wsi (208 szkół) i stanowi ponad 1/4 szkół wiejskich, w których odbywa się sprawdzian.

Rozkłady szkół z klasami łączonymi są porównywalne z rozkładami ogółu szkół pracujących na wsi.

Zaledwie 0,2% wyniku egzaminacyjnego może być wyjaśnione przez występowanie w szkołach klas łączonych.

## Bibliografia

- Borysewicz B., Dziedzic Z., *Raport dotyczący organizacji pracy w systemie klas łączonych w szkołach podstawowych województwa małopolskiego*, Kuratorium Oświaty w Krakowie, Kraków 2012, [bip.malopolska.pl/kokrakow/](http://bip.malopolska.pl/kokrakow/) (dostęp: 28.07.2015).
- Miśkiewicz J., *Specyfika pracy nauczyciela w klasach łączonych*, ORE, Warszawa 2012.
- Pęczkowski R., *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

## **Abstract**

### Statistical Description of Malopolska Primary Schools With Combined Classes

Problems occurring in combined classes are rarely discussed in the pedagogical literature. The results of students attending schools where combined classes are organized have been discussed on the example of the Malopolska province. Schools that have an atypical organization structure, with combined classes, are the most common in rural areas. They constitute over one quarter of schools located in such areas.

The question posed is whether the existence of combined classes in schools may explain students' results achieved in the elementary school competence test.

The study, which employed the classical test theory and analysis of variance, was conducted on the population of students that took the competence test in 2014. It shows that the results achieved in rural schools and schools with combined classes are comparable. The existence of combined classes in schools may explain mere 0.2% of test results.

**Keywords:** analysis of variance, combined classes, test, comparability of results, dependent variable, effect size, independent variable, stanine scale





CZĘŚĆ IV  
KOHEZJA



BOŻENA MUCHACKA  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Zabawa jako aktywność ambiwalentna. Osobno, chociaż razem

### Wprowadzenie

Teoretycznym analizom zabawy jako rodzaju aktywności, który ma szczególne znaczenie w procesie rozwoju dziecka, poświęcono wiele miejsca w różnych dyscyplinach naukowych. Wielorakość i różnorodność tych analiz pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, ale też antropologicznych, kulturoznawczych, literaturoznawczych, historycznych, etnograficznych, wskazuje na niejednoznaczność wyjaśniania funkcji i efektów aktywności zabawowej. Ambivalentność opisu zabawy można ukazać w jej ludyczności *vs* profesjonalizacji, ludyczności *vs* rzeczywistości. Cechy dwoistości zabawy widoczne są w jej analizach jako wyborów kształtowanych przez środowisko bądź wyborów kształtowanych przez człowieka. Wartość zabawy uzasadnia się w jej znaczeniu dla rozwoju poznawczego i dla rozwoju społecznego dziecka. Każdej aktywności zabawowej (i wspólnej, i samotnej) towarzyszą ambiwalentne emocje. Zapewne istnieje jeszcze wiele innych perspektyw, w których można by ukazać zabawę jako aktywność ambiwalentną. W niniejszym tekście zaprezentowane zostaną niektóre jej dwuwartościowości w kontekście zawartym w tytule.

### Zabawa: ludyczność *vs* profesjonalizacja

Relacje między zabawą a pracą były przedmiotem wielu rozważań naukowych. Starano się ukazywać ich istotę, zależności i podobieństwa, w tym także obecność elementów ludycznych w obu tych formach. Już John Dewey uzasadniał, iż zabawa wraz z pracą przenikają się nawzajem, a rozdzielanie jednej działalności od drugiej jest rzeczą sztuczną<sup>1</sup>. Postęp wiedzy i techniki przyczynił się do nowej postaci ludyzmu, zgodnego z potrzebami współczesnej cywilizacji. Pomimo że cała twórczość kulturowa ulega nieustannej profesjonalizacji (sport, teatr, litera-

1 Za: A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1999, s. 31.

tura, film), żadna z jej dziedzin nie została pozbawiona elementów ludycznych. Zabawa może i powinna towarzyszyć człowiekowi przez całe jego życie, również podmiotowi dorosłemu: może być magią z wyboru, czyli magią współczesną, świadomą, postmodernistyczną, elementem stylu życia wszystkich członków społeczeństw pluralistycznych<sup>2</sup>.

W poglądach wielu autorów zabawa jest czynnością przyjemną. Zabawę określa się jako czynność swobodną, która nie przynosi żadnych korzyści (m.in. Johan Huizinga, Danił Borisowicz Elkonin, Wincenty Okoń, Maria Tyszkowa)<sup>3</sup>. Dziecko podczas zabawy odwzorowuje czynności wykonywane przez dorosłych. Można dopatrywać się w zabawie swoistej siły kulturotwórczej poprzez spełnianie przez nią funkcji społecznej integracji i dyferencjacji. Profesjonalnie przygotowuje dzieci do uczestnictwa w życiu dorosłych, służy zacieśnianiu więzi międzypokoleniowej i wzmacnianiu poczucia przynależności do grupy społecznej. Pomaga w asymilacji członków grupy społecznej, podporządkowaniu się normom i regułom społeczności. Zabawy tradycyjne pozwalają odkryć odmienność poszczególnych grup społecznych zróżnicowanych według wieku, płci, regionu, klasy społecznej czy pokolenia. Poszczególne społeczności znajdują w tradycyjnych zabawach potwierdzenie swej odrębności kulturowej, bądź też nowo wyodrębnione grupy społeczne wzmacniają poprzez tego rodzaju zabawy poczucie wspólnego rodowodu. Człowiek współczesny w obawie przed unifikacją, jaką niosą środki masowego przekazu, odczuwa potrzebę powrotu do swych korzeni, do swej autentyczności. Potrzeby te można zaspokajać m.in. w tradycyjnych zabawach dzieci minionych pokoleń<sup>4</sup>, ale także w profesjonalnej pracy upowszechniającej dawną kulturę. Zabawę cechuje między innymi autentyczność, jasność, wzniosłość, dobitność, potęgą. Dzięki niej dziecko rozwija swoją wrażliwość estetyczną, językową, egzystencjalną i społeczno-moralną<sup>5</sup>. Można mówić o wartościach ludycznej edukacji i ludycznej pracy, które podobnie jak zabawę wyróżnia własna motywacja, aktywny udział uczuć czy przekształcenie rzeczywistości. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na adekwatność słów Johana Huizinga, który mówił, iż „ludyczna rywalizacja, jako impuls społeczny starszy od samej kultury, zawsze wypełniała życie, i, niczym zaczyn drożdżowy,

- 2 *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*, wybór i red. M. Buchowski, przeł. J. Dankowska, Instytut Kultury, Warszawa 1993, s. 56.
- 3 J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1967; D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984; W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987; M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa, 1977.
- 4 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992, s. 84.
- 5 B. Dymara, *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach, wartościach ludycznej edukacji*, Impuls, Kraków 2009, s. 17.

przyczyniała się do rozwoju form kultury archaicznej. Kult rozwijał się w świętej zabawie. Poezja rodziła się w zabawie i z form ludycznych nieustannie czerpała najtreściwszy pokarm. Muzyka i taniec były czystą zabawą. Mądrość i wiedza znajdowały wyraz w uświęconych turniejach. Prawo wywodziło się z ludycznych obyczajów społecznych. Zbrojne regulowanie sporów, konwencje w życiu arystokracji oparte były na formach ludycznych. Wyływa z tego wniosek, że kultura w pierwotnych swoich fazach była rozgrywana. Nie wywodzi się ona z zabawy, nie wynurza się z niej niczym żywy owoc z łona matki, lecz rozwija się w zabawie i *jako zabawa*<sup>6</sup>. Profesjonalność aktywności ludzkiej wywodząca się z zabawy jest z jednej strony wyborem kształtowanym przez środowisko, a z drugiej strony wyborem kształtowanym przez człowieka.

### Zabawa: ludyczność vs rzeczywistość

Tę ambiwalentność podkreślił w swojej teorii zabawy Wincenty Okoń, uznając, iż osobliwością zabawy jest równoczesne istnienie dwu kategorii rzeczywistości: realnej, z którą dziecko nigdy nie przestaje się liczyć, oraz fikcyjnej, która odpowiada warunkom, jakie potrzebne są do rozgrywania zabawy<sup>7</sup>. Świat fikcji rozszerza egzystencję dzieci poza granice odpowiadające ich właściwemu realnemu przygotowaniu do życia. Autor określił globalne znaczenie zabawy, która według niego jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności i opartym na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości<sup>8</sup>. Teoria ta odnosi się głównie do zabaw tematycznych, które mają charakter fikcyjny, a równocześnie rządzące w nich reguły są regułami ze świata rzeczywistego. Podczas aktywności zabawowej dziecko, mając poczucie oderwania się od rzeczywistości, tworzy wtórną rzeczywistość, świat subiektywny. Tę charakterystyczną cechę zabawy już wcześniej podkreślali wybitni psychologowie, m.in. Lew Wygotski, Daniil Borisowicz Elkonin, Stefan Szuman, Władysław Jan Dynier i inni.

6 J. Huizinga, *Homo ludens...*, s. 246.

7 W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość...*

8 Ibidem, s. 44.

## Zabawa: bierność vs aktywność

Aktywność w psychologicznych koncepcjach wychowania przejawia się w spontanicznym działaniu jednostki, powodując indywidualny rozwój jej osobowości. Istota aktywności polega na wstrzymywaniu się wychowawcy od narzucania wychowankom celów, treści i środków wychowania, ponieważ wszystko, co narzucone, hamuje naturalną aktywność dzieci i młodzieży, a przez to ich indywidualny rozwój. Zabawa przybierać może aktywną bądź bierną postawę bawiącego się dziecka. W tym zakresie zabawa stanowi specyficzną funkcję. Rola zabawy w nawiązywaniu kontaktu z dorosłym daje możliwość zaangażowania nauczyciela albo jako pełniącego rolę wspomagającego (gdy bez realnej pomocy w działaniu, uzupełnianiu czy wyjaśnianiu tego, co stanowi przedmiot działania, niemożliwa jest aktywność dziecka), albo jako pełniącego rolę doradcy przy ustalaniu warunków działania w zabawie, albo jako pełniącego rolę obserwatora przebiegu działania w aktywności zabawowej dziecka. W relacji nauczyciel – uczeń istotne jest przyjmowanie postawy proponującego, zachęcającego do działania, podtrzymującego zapał poznawczy dzieci, dynamiczność, niedyrektywność, realizowanie zasady dwupodmiotowości, innowacyjności. Aktywność dziecka jest wyzwalana, gdy nauczyciel przyjmuje postawę zaciekawienia światem i ma pomysły, czyli umie czymś zająć dziecko. Taka postawa nauczyciela powoduje, że dzieci mogą ujawniać poprzez aktywność swoje możliwości rozwojowe. Zadanie nauczyciela polegające na wywoływaniu zaciekawienia dzieci i zachęcaniu ich do spontanicznego poszukiwania pobudza ich aktywność badawczą<sup>9</sup>. Istotne są możliwości, w których dziecko buduje własny obraz świata, dlatego ważne jest stworzenie mu odpowiednich warunków materialnych skłaniających do działania i odkrywania oraz projektowania zabawowych sytuacji edukacyjnych, stosownych do jego możliwości rozwojowych. Poprzez umożliwianie dziecku zabawowych form kontaktu ze światem społecznym i fizycznym uwzględniają też różne kierunki interakcji społecznych.

W związku z rozwojem techniki pojawiła się u współczesnych dzieci, młodzieży i dorosłych rozrywka masowa polegająca głównie na recepcji fabuł, fikcji, wydarzeń, informacji za pośrednictwem mediów technicznych. Ta bierna aktywność, polegająca na odbiorze, poszerza perspektywę internalizacji świata i wywiera ogromny wpływ na kształtowanie wartości, poglądów i postaw człowieka. Może zdominować doświadczenia życiowe dziecka pozytywnie bądź negatywnie, bowiem treści przekazywane przez media mają często bardzo zróżnicowaną wymowę moralną i społeczną. Tworzą zlepek faktów, mitów,

9 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku...*, s. 28–36; B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.

skrótów myślowych, co może powodować, że świat fikcji staje się dla małego odbiorcy bardziej rzeczywisty od realnego. Tworzy się w ten sposób specyficzna świadomość medialna, wywołująca relatywizm poznawczy i moralny, czego następstwem jest bierna konsumpcyjna postawa oraz ślepe naśladownictwo<sup>10</sup>. Telewizja, zacierając różnice między wyobraźnią odbiorcy a rzeczywistością, nie zostawia miejsca dla dziecięcej wyobraźni. Dzieci są nieprzygotowane do odbioru elementów grozy, umowności postaci, ich zachowań. Zbyt duże nagromadzenie bodźców oddziałujących na różne zmysły powoduje niepokój, obciąża system nerwowy, a przede wszystkim jest źródłem agresji<sup>11</sup>. Ponadto przejawiane są takie zachowania, jak: rozdrażnienie, nerwowość, wybuchowość czy bierność społeczna, ponieważ obraz medialny często jest nieprzystosowany do rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka. Codzienny i wielogodzinny kontakt dziecka z telewizją, a coraz częściej z komputerem, sprawia, że w życiu dziecka zaczynają dominować relacje o charakterze pośrednim, natomiast ulegają zawężeniu bezpośrednie relacje międzyludzkie<sup>12</sup>. Pozytywnymi zaś efektami oglądania programów odbieranych przez dzieci jest przyrost wiedzy, nabywanie umiejętności poznawczych, wzbogacenie słownictwa czynnego i biernego dzieci<sup>13</sup>, wzrost zachowań prospołecznych (empatia), redukcja lęku<sup>14</sup>.

Podobnie gry komputerowe: z jednej strony stwarzają możliwość dominacji nad rzeczywistością, pozwalając kierować zdarzeniami, działać i odnosić sukcesy (co bawiącemu się daje satysfakcję, rozwija jego wyobraźnię, kształci umiejętność podejmowania decyzji<sup>15</sup>, kształtuje refleks, daje zadowolenie z osiągniętych wyników i podnosi poczucie własnej wartości<sup>16</sup>), ale z drugiej strony powodują uzależnienie od komputera, ucą od wirtualnych postaci zachowań

- 10 Por. D. Dzich, *Wpływ mediów na zachowania młodego człowieka*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004, s. 250.
- 11 J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, WSiP, Warszawa 1993; H.M. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997; D. Kołodziejska, *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3.
- 12 J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych – pytania, kierunki badań*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004, s. 35.
- 13 D. Kołodziejska, *Telewizja wpływa ...*
- 14 M. Braun-Galkowska, *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 10–22.
- 15 D. Dzich, *Wpływ mediów ...*, s. 253.
- 16 Por. B.M. Nowak, *Nowy wymiar młodości. Wirtualna komunikacja i edukacja w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004, s. 309.

agresywnych i nieetycznych. O wielu pozytywnych i negatywnych skutkach mass mediów piszą m.in. Maciej Tanaś, Stanisław Juszczak i Mateusz Muchacki<sup>17</sup>. Cechy ambiwalentne zabaw receptywnych przejawiają się tym, iż dziecko poznaje zarówno pozytywne wzorce zachowań (np. różne sposoby pomocy, okazywania zaangażowania emocjonalnego oraz przejawiania oznak przyjaźni), jak i negatywne (m.in. ignorowanie, krytykę, różne formy agresji). Dzieci uczą się wzorców zachowań preferowanych społecznie, mogą inspirować dzieci do udzielania różnym osobom rozmaitych form pomocy, opiekowania się, dzielenia się, współdziałania, tolerancji, werbalizacji uczuć, okazywania sympatii, nagradzania innych, zabawy z innymi, pełnienia określonych funkcji w rodzinie, w szkole i życiu publicznym. Następnie „przenoszą” te zachowania zgodne z przekazem, stosując je w relacjach z innymi, stawiając pytania. To, w jaki sposób będą one stosowane w relacjach społecznych, zależy od percepcji i recepcji odbieranych treści, od aktywnego lub biernego sposobu odbioru, a także od kultury pedagogicznej rodziców i wychowawców. Mass media służą poznawaniu świata, a pozytywnie służą wówczas, gdy wykorzystywane są w odpowiednich warunkach i w odpowiedni sposób.

### Zabawa: poznawczy vs społeczny rozwój dziecka

Istnieją różne teorie wyjaśniające znaczenie zabawy w poznawczym rozwoju dziecka. Najbardziej znane i najczęściej interpretowane są dwie odmienne teorie: Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego. Brian Vandenberg, omawiając teorię Wygotskiego, wskazuje, że zabawa nie pełni jedynie funkcji autokomunikacyjnej i ćwiczeniowej, jak sugeruje Piaget, ale pomaga dziecku tworzyć swoją własną wiedzę, prowadzi do powstawania nowych struktur poznawczych<sup>18</sup>. Podobnie wypowiadają się inni autorzy, twierdząc, iż zabawa jest autostymulatorem rozwoju<sup>19</sup>, służy tworzeniu się reprezentacji poznawczej, rozwijaniu potrzeb poznawczych dziecka<sup>20</sup>. Na podstawie analiz teoretycznych i obserwacji zabawowej aktywności dzieci można stwierdzić, że zarówno ćwiczenie umiejętności

17 M. Tanaś, *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. B. Siemieniecki, PWN, Warszawa 2007; S. Juszczak, *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, „Chowanna”, R. 50(33): 2007, nr 2(29); M. Muchacki, *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*, Impuls, Kraków 2014.

18 B. Vandenberg, *Play theory*, [w:] *The young child at play*, red. G. Fein, M. Rivkin, NAEYC, Washington 1986, s. 21.

19 M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.

20 B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej...*



i utrwalanie nabytej wiedzy, jak i konstruowanie nowej wiedzy uzasadniają istotną dla rozwoju funkcję zabawy w dzieciństwie.

Dzieci najlepiej uczą się w środowisku, które stwarza warunki do odkrywania i poznawania. Aktywność zabawowa przejawia się w różnych formach: samodzielnie, z partnerem bądź w grupie. Jedną z pierwszych badaczek była Mildred Parten<sup>21</sup> (1932), która na podstawie obserwacji dzieci 2–5-letnich dokonała podziału zabaw ze względu na rodzaj interakcji społecznych występujących między dziećmi podczas zabawy. Są to:

- *onlooker behavior* – przyglądanie się zabawom innych dzieci lub rozmawianie z nimi podczas ich zabaw;
- *solitary independent* – zabawy samotne w obecności innych dzieci;
- *parallel* – zabawy równoległe, podczas których dzieci są zaangażowane we własną działalność, czasem pożyczają sobie nawzajem zabawki, ale zawsze zachowują niezależność celu i treści zabawy;
- *associative* – zabawy wspólne, podczas których dzieci dzielą się materiałami i rozmawiają ze sobą, ale nie koordynują celu czy treści zabawy.
- *cooperative* – organizowanie się w rolach, ustalanie konkretnego celu, treści i przebiegu zabawy (np. aby przypisać rolę lekarza, pielęgniarki, pacjenta i bawić się „w szpital”).

Wymienione przez Parten kategorie zabaw nie są hierarchiczne. W zależności od okoliczności dzieci mogą razem lub osobno, osobno, chociaż razem – zaangażować się w różnym wieku w każdy z tych rodzajów zabaw. Autorka stwierdziła jednak, że zabawy społeczne (*cooperative*) występują najczęściej wśród dzieci starszych<sup>22</sup>.

W zabawie jako formie działalności typowej dla wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego dziecko wyraża i rozwija różne formy aktywności – perceptywną, badawczą, symboliczną, wyobrażeniową, twórczą. Każda z tych aktywności stymuluje indywidualny rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, fizyczny. Dzieci, uczestnicząc we wspólnej zabawie, osobno/indywidualnie nabywają i kształtują takie umiejętności społeczne, jak: obiektywna samoocena, altruizm, empatia, współdziałanie i współpraca, wiedza i myślenie społeczne, motywacja osiągnięć, ekstrawersja, komunikacja werbalna i niewerbalna. Aspekt poznawczy kompetencji społecznych przejawia się w zdolności pozytywnego myślenia o sytuacjach społecznych, znajomości reguł społecznych, empatii poznawczej, umiejętności planowania zachowań społecznych, rozwiązywanie konfliktów i in. Bycie razem rozwija motywację w zakresie angażowania się w sytu-

21 M. Parten, *Social participation among preschool children*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1932, nr 27.

22 M. Parten, *Social participation...*, s. 259.

acje społeczne, umiejętności podejmowania ryzyka społecznego, rozwija postawy interpersonalne. Dzieci, będąc razem ze sobą, mogą wykorzystywać ukształtowane indywidualne umiejętności społeczne, które zależą od ich predyspozycji umysłowych i pozwalają funkcjonować razem.

Wyznacznikiem kompetencji społecznych są m.in.: zdolność do efektywnych relacji z otoczeniem, osiąganie istotnych dla nich celów społecznych, zdolność do angażowania się w złożone interakcje międzyosobowe, zawiązywanie przyjaźni z rówieśnikami, uzyskiwanie akceptacji i popularność w zespole. Kompetencjami tymi dziecko wykazuje się wówczas, gdy potrafi nawiązywać satysfakcjonujące interakcje z dorosłymi i innymi dziećmi, budować więź z kolegami, współpracować i współdziałać w zabawie, wypełniać zadania edukacyjne. O posiadaniu przez dzieci kompetencji społecznych świadczy także respektowanie potrzeb innych, godzenie się ze zmianą pozycji w gronie rówieśników oraz stosowanie ustalonych reguł, czemu sprzyjają szczególnie sytuacje przedszkolne, w tym edukacyjne. Intensywne kształtowanie kompetencji społecznych u dzieci następuje bowiem w środowisku przedszkolnym<sup>23</sup>. Dziecko w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym interesuje się otaczającym go światem, w związku z czym poszukuje partnerów do dociekań intelektualnych, oczekując od nich odpowiedzi na liczne pytania<sup>24</sup>. Z tego względu współdziałanie może przyjmować formę specyficznego dialogu informacyjnego, wspólnego odkrywania świata najczęściej wraz z dorosłym, który udziela dziecku odpowiednich informacji lub też podejmuje z nim działania w celu ich uzyskania<sup>25</sup>. W okresie przedszkolnym kształtuje się u dzieci samodzielność, samoobsługa, dzielenie się, udzielanie pomocy, nawiązywanie i inicjowanie kontaktu oraz inne zdolności komunikacyjne i organizacyjne, np. inicjowanie i organizowanie zabawy. Warunkiem kształtowania tych zachowań jest przebywanie w grupie. W zabawie dziecko nabywa umiejętności komunikowania swoich potrzeb, jest również informowane o odczuciach innych, co pozwala mu uświadomić sobie, iż należy respektować uczucia innych.

Ważnym aspektem rozwoju społecznego jest nabycie kompetencji podporządkowania się określonym regułom i wymaganiom życia społecznego. W wyniku doświadczenia wspólnego działania w zabawie dziecko zaczyna rozumieć istotę, celowość i znaczenie reguł. Nabywanie umiejętności dostosowywania za-

23 J. Lubowiecka, *Kompetencje społeczne dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4, s. 5.

24 B. Cholewa-Gałuszka, *O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001, s. 77.

25 M. Przetacznik, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1986, s. 447.

sad do swego zachowania wymaga kontrolowania własnych procesów psychicznych, a więc oddzielenia od sfery zachowania sfery emocji<sup>26</sup>.

Stwarzanie odpowiednich warunków do podejmowania zabaw ma znaczenie nie tylko dla rozwoju intelektualnego i poznawczego, ale przede wszystkim społecznego. Dziecko, zaczynając od poznawania samego siebie, otwiera się na relacje z innymi ludźmi. Już od wczesnego dzieciństwa uczy się być dla siebie, po to, aby być dla innych.

Tytułowa teza: osobno, chociaż razem... w szczególny sposób dotyczy dziecka izolowanego w grupie rówieśniczej, dziecka nieśmiałego, którego dramat rozgrywa się w ukryciu. Jedną z przyczyn takiego zachowania są braki w wiedzy społecznej, niska samoocena wynikająca z różnic w poziomie wykonania jakiejś czynności. Dzieci osamotnione na skutek izolacji ze strony innych dzieci powinny być jak najczęściej włączane przez nauczyciela do rozmowy oraz wspólnej zabawy. Poprawa statusu dziecka izolowanego w grupie rówieśniczej zależy bowiem od częstotliwości kontaktów wspartych aktywnością społeczną nauczyciela i innych dzieci. Ważny jest bliski kontakt nauczyciela w sytuacjach problemowych dziecka oraz indywidualizacja pracy z wychowankiem<sup>27</sup>.

Właściwie zorganizowana przez nauczyciela grupa i praca w niej, a także jego uważność i serdeczność są niezmiernie istotne z punktu widzenia społecznego rozwoju dzieci<sup>28</sup>.

Grupa rówieśnicza podejmująca wspólną zabawę jest więc bardzo ważnym czynnikiem socjalizującym. We wspólnej zabawie dziecko zdobywa kompetencje do uczestnictwa w grupie i do współdziałania z innymi, nabywa umiejętności organizowania i współorganizowania zabawy, uczy się inicjować działanie, ale też konstruować je. Dziecko uczy się dostrzegać swoje miejsce w otoczeniu społecznym oraz antycypować normy postępowania.

### Zabawa: ambiwalencja emocji

Zabawie towarzyszą ambiwalentne emocje. Podczas zabawy dziecko doświadcza często negatywnych emocji, takich jak: złość, lęk, niezadowolenie, gniew, strach, wstręt, zazdrość, poczucie winy, ale też pozytywnych: radości, zadowolenia, satysfakcji, zainteresowania. Często te emocje związane są ze sposobem przebiegu zabawy i jej rezultatem. Zabawa, która kończy się porażką, przegra-

26 Por. K. Lewandowska, D. Mlejnek, M. Rękosiewicz, *Rozwój społeczny w wieku przedszkolnym*, „Remedium. Profilaktyka Problemowa i Promocja Zdrowia Psychicznego” 2012, nr 4, s. 5.

27 Por. J. Sajdera, *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 152–154.

28 Por. B. Dymara, *Ja i inni. Trudnospolecznienia dziecka*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 3, s. 32.

ną w grze, w świadomości dziecka jawi się jako nieudana, a ta, która kończy się sukcesem, pozostaje jako udana. Udana bądź nieudana zabawa rozwija uczucia związane z samooceną. Emocje pozytywne, które towarzyszą zarówno zabawom, w których dzieci są zaangażowane we własną działalność (osobno), jak i zabawom organizowanym w rolach (razem), sprzyjają rozwijaniu ciekawości poznawczej, badawczej, twórczej. Zadowolenie i radość z przebiegu i wyniku zabawy są w konsekwencji czynnikiem motywującym dziecko do podejmowania różnych form indywidualnej aktywności zabawowej oraz do aktywności społecznej, do ćwiczenia nowych zachowań. Pozytywne emocje budują zasoby osobiste, rozwijają potencjał poznawczy, pozwalają na wysoką samoocenę. Emocje pozytywne wyzwalane w zabawach zespołowych poprzez bycie razem, pomoc słabszym, rozumienie innych uczestników zabawy wypierają negatywne postawy, takie jak: nieuczciwość, wyśmiewanie, eliminowanie, dyskredytowanie innych. Przy mądrej roli dorosłego dziecko może w zabawie i poprzez nią pokonać napięcie wewnętrzne, nieśmiałość, nadwrażliwość czy agresję, może stać się bardziej wrażliwe na innych ludzi, może rozwinąć odpowiednie kompetencje społeczno-emocjonalne, które w przyszłości urzeczywistnią się w pozytywnym współuczestnictwie w życiu społecznym.

### Zakończenie

Współczesne dzieci różnią się między sobą ilością i jakością swoich doświadczeń indywidualnych i społecznych. Jest to uwarunkowane wieloma czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi (np. modelem funkcjonowania rodziny, odmiennymi kryteriami zapewniania dzieciom form czasu wolnego, odmiennymi relacjami interpersonalnymi). Wiedza o doświadczeniach dzieci w rodzinie, w przedszkolu i szkole, wiedza na temat interakcji dorosłych i dzieci podczas zabaw ujawniają różnice w postrzeganiu oczekiwań poznawczych i społecznych dzieci i dorosłych. Dzieci mogą postrzegać zabawy organizowane, narzucony czas i przestrzeń zabawy w przedszkolach jako ograniczenie ich wyborów, jako posłuszeństwo albo nadużycie. Nauczyciele zaś postrzegają tę formę zabaw jako konieczność stymulacji rozwoju dziecka, kontrolę nad bawiącymi się, zarządzanie ich wyborami. Z perspektywy nauczycieli ograniczenia i reguły stawiane dzieciom są inwestycją w dobro dziecka, w rozwój socjalizacji. Pamiętać jednak należy, że istnieją różnice między dziećmi w zakresie sposobów przejawiania przez nie inicjatywy i poziomu niezależności. Dzieci bardziej niezależne potrafią być konsekwentne w swoich działaniach, natomiast dzieci bez inicjatywy łatwo porzucają cel swojej aktywności i przyjmują propozycje dorosłych, często z intencją szukania potwierdzenia i ich akceptacji.

Pozostaje jednak pytanie o jakość pracy nauczycieli i jakość zachowania wspólnego nauczania i uczenia się oraz indywidualnego rozwoju dziecka w zabawie. Punktem wyjścia w poznaniu perspektywy dzieci i nauczycieli może być rozwijanie autonomicznych jednostek, a równocześnie tworzenie warunków do rozwijania trwałych relacji między dziećmi.

## Bibliografia

- Amerykańska antropologia kognitywna. *Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*, wybór i red. M. Buchowski, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1999.
- Braun-Galkowska M., *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 10–22.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, red. A. Brzezińska, M. Burtowy, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
- Cholewa-Gałuszka B., *O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Dzich D., *Wpływ mediów na zachowania młodego człowieka*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004.
- Dymara B., *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach, wartościach ludycznej edukacji*, Impuls, Kraków 2009.
- Dymara B., *Ja i inni. Trud uspołecznienia dziecka*, „Blżej Przedszkola” 2011, nr 3.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984.
- Grochulska J., *Agresja u dzieci*, WSiP, Warszawa 1993.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1967.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych – pytania, kierunki badań*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004.
- Juszczuk S., *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, „Chowanna”, R. 50(63): 2007, nr 2(29).
- Kołodziejska D., *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Lewandowska K., Mlejnek D., Rękosiewicz M., *Rozwój społeczny w wieku przedszkolnym*, „Remedium. Profilaktyka Problemowa i Promocja Zdrowia Psychicznego” 2012, nr 4.
- Lubowiecka J., *Kompetencje społeczne dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4.

- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
- Muchacki M., *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*, Impuls, Kraków 2014.
- Nowak B.M., *Nowy wymiar młodości. Wirtualna komunikacja i edukacja w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.
- Parten M., *Social participation among preschool children*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1932, nr 27, s. 243–269.
- Przetacznik M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1986.
- Sajdera J., *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003.
- Tanaś M., *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
- Vandenberg B., *Play theory*, [w:] *The young child at play*, red. G. Fein, M. Rivkin, NAEYC, Washington 1986, s. 17–22.

### Abstract

#### Fun as an Ambivalent Activity. Separately but Together...

The theoretical analyses of fun as a kind of activity that has particular importance in the process of child development, occupied much space in the various scientific disciplines. The multiplicity and diversity of pedagogical, psychological, sociological but also anthropologic, cultural studies, literary, historical, ethnographic analyses points to the ambiguity of explaining the function and effects of the activity playgroup. Ambivalence of fun description can be summarized in its ludic vs. professionalization, ludic vs. reality. Fun features duality can be seen in its analysis as the choices which are shaped by the environment or choices shaped by man. Fun value justifies in its importance for the development of cognitive and social development of the child. Each playgroup activity (group and single) is accompanied by ambivalent emotions. Probably there are many other perspectives, in which fun could be realized as an ambivalent activity. In this text we will present some of its bivalence in the context contained in the title.

**Keywords:** child, development, fun

MICHAŁ GŁĄŻEWSKI  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## „Infans solus” – osobno, choć razem

*Żyjemy tak, jak śnimy – samotni...*<sup>1</sup>

„Infans solus” – dziecko samotne, choć zawsze wśród ludzi – tak mocno z nimi powiązane potrzebą miłości, bezpieczeństwa, afiliacji i bliskości, lecz tak bardzo osobno w swoich magicznych fantazjach, tęsknotach, przecuciach, żalach i lękach.

### Samotny tłum

David Riesman (1909–2002), amerykański socjolog, opublikował w 1950 r. pracę *Samotny tłum* (*The Lonely Crowd*)<sup>2</sup>, w której wskazał na zachodzący w społeczeństwie amerykańskim proces przejścia od typu osobowości wewnętrzsterownej (*tradition-directed, inner-directed*) do zewnętrzsterownej (*other-directed*). Dokonał tego na podstawie diagnozy amerykańskiej miejskiej klasy średniej – jej stylu wychowywania dzieci, postawy wobec pracy, wypoczynku i aktywności politycznej. W społeczeństwach postindustrialnych, w których zasadniczym problemem ekonomicznym stała się konsumpcja, a nie produkcja, gdzie coraz mniej ludzi pracuje w rolnictwie, w przemyśle wydobywczym czy w zakładach przemysłowych, w miejsce ludzi wewnętrzsterownych „pojawiają się ludzie, którzy potrafią żyć w zbiorowości bez pomocy ścisłych i oczywistych nakazów tradycji. Nazwiemy ich zewnętrzsterownymi”<sup>3</sup>.

Ich życie jest determinowane przede wszystkim przez im podobnych: rówieśników pokoleniowych z tej samej klasy społecznej, posiadających równy im status majątkowy. Mają oni łatwy dostęp do obfitości dóbr materialnych i mnóstwo wolnego czasu, co umożliwia im nieoszczędną, „komfortową” konsumpcję.

- 1 Oryg. *We live, as we dream – alone...* (J. Conrad, *Jądro ciemności*, [w:] idem, *Młodość i inne opowiadania*, przeł. A. Zagórska, PIW, Warszawa 1971, s. 99).
- 2 Współautorzy: Nathan Glazer i Reuel Denney. Wydanie polskie: *Samotny tłum*, przeł. J. Strzelecki, PWN, Warszawa 1971.
- 3 D. Riesman [oraz] N. Glazer, R. Denney, *Samotny...*, s. 19.

Członkowie społeczeństwa wewnątrzsterownego już w dzieciństwie internalizują system celów i wartości, którymi później kierują się w dorosłym życiu (socjalizacja). Dzięki nim żyją w zbiorowości w sposób moralnie oczywisty – bez konieczności powoływania się każdorazowo na ściśle nakazy i zakazy zewnętrzne. Ludzie wewnątrzsterowni mają poczucie sprawstwa – życia własnym życiem, któremu sens nadaje wysiłek wkładany w pracę i rodzinę. Ich rozwój polega na doskonaleniu własnego charakteru. Człowiek wewnątrzsterowny postrzega siebie jako autonomicznego nosiciela wartości moralnych.

Model zewnętrzsterowny dominuje wśród mieszkańców wielkich miast (Nowy Jork czy Los Angeles), osób o wysokich dochodach i nastolatków. Ich *way of life* polega na dopasowaniu się do stylu innych, tak aby zyskać i utrzymać cudzą akceptację i sympatię. Zewnętrzsterowność „karmi się” uwrażliwieniem na oczekiwania i preferencje innych osób znaczących. Człowiek zewnętrzsterowny zabiega o ludzi, o ich względy, istnieje naprawdę dopiero wśród ludzi, oni nadają normatywny sens jego egzystencji, a komunikacja z innymi<sup>4</sup> stanowi równocześnie ewaluacyjny jej probierz. Idzie z tym w parze poczucie labilności bytu i deficyt własnej tożsamości podmiotowej: „Temu wyzwoleniu się towarzyszyło jednak poczucie braku bezpieczeństwa, jakie za cenę ograniczenia niezależności dawała średniowieczna struktura społeczna”<sup>5</sup>.

Człowiek zewnętrzsterowny jest niepewny, ma obniżone poczucie bezpieczeństwa, nakłada maski i wciela się w role zgodnie z oczekiwaniami innych. Poszukuje nowych wrażeń i doświadczeń, lęka się, że nie jest dość „wyluzowany”, że zostaje w tyle czy obok *mainstreamu*. Wciąż się ocenia, porównując z innymi, i żyje złudzeniami, którym rzeczywistość nigdy nie jest w stanie zadośćuczynić. Człowiek zewnętrzsterowny uważa, że jest „dobrze poinformowany”, lecz nie angażuje się emocjonalnie w politykę.

Tym sposobem urasta „samotny tłum” ludzi, którzy żyją obok siebie, jednak tak bardzo osobno, nie są zdolni, aby prawdziwie zaspokoić swoją afiliacyjną potrzebę bycia razem.

W kontekście powyższej typologii Riesmana wydaje się, że także dziecko jest ze swej natury zewnętrzsterowne: intelektualnie, emocjonalnie i społecznie. Bez własnego etosu wewnętrznego podlega warunkowaniu klasycznemu (socjalizacji) i instrumentalnemu (oddziaływaniu kar i nagród). Przez fazę anomii

4 *The other-directed person wants to be loved rather than esteemed; he wants not to gull or impress, let alone oppress, others but, in the current phrase, to relate to them; he seeks less a snobbish status in the eyes of others than assurance of being emotionally in tune with them. He lives in a glass house, not behind lace or velvet curtains* (D. Riesman, N. Glazer, R. Denney, *Preface to the 1961 Edition*, [w:] eidem, *The Lonely Crowd. A study of the changing American character*, New Haven & London Yale University Press, New Haven 1969, s. XXXII).

5 J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, PWN, Warszawa 2003, s. 50.



(braku praw) i heteronomii (podporządkowania prawom zewnętrznym) „dorbacia się” dopiero własnej osobowości, powodując się w sytuacjach społecznych indywidualnymi wewnętrznymi potrzebami oraz zewnętrznymi formami motywacji, wyznaczanymi przez zasady tożsamości naturalnej<sup>6</sup> – afiliacyjne więzi i lękowe idiosynkrazje.

## Świat jako źródło lęku

Taka jest bowiem natura jego specyfiki rozwojowej. Jak pisze Irenäus Eibl-Eibesfeldt, etolog austriacki, „w obliczu niebezpieczeństwa młode zwierzę ucieka do matki”<sup>7</sup>. Ten fenomen więzi lękowych (human)etologia nie bez racji podnosi do rangi zasady. Stres i strach stanowią bowiem podstawowe czynniki reaktywnego zachowania zwierząt, angażując je dychotomicznie: „przez aktywowanie ucieczki ku swoim i poprzez wyzwalanie kolektywnej agresji”<sup>8</sup>. Więź międzyosobnicza

- 6 Jürgen Habermas sformułował hipotezę o zbieżności (izoforzizm) logiki rozwojowej systemu społecznego, jako instytucji i struktur, z odpowiadającymi jej poziomami rozwoju moralnego człowieka. W jego trójpoziomym modelu logiki rozwoju występują trzy poziomy: przedkonwencyjny, konwencyjny i postkonwencyjny. Poziom przedkonwencyjny to „poziom tożsamości naturalnej, gdzie normy i motywy nie oddzielają się od planu działań. W sytuacjach konfliktowych jedynie skutki działań podlegają ocenie. Mowa zredukowana jest do reguł nakazu i wskazań, bezpośrednio sterując działaniami. Nie służy zatem uzgadnianiu racji, refleksji czy krytyce” (B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001, s. 249). Poziom ten składa się ze stadium orientacji na unikanie kary oraz stadium orientacji na wzajemność świadczeń.
- 7 I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść. Historia naturalna elementarnych sposobów zachowania się (Liebe und Haß: Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweise, 1970)*, przeł. Z. Stromenger, PWN, Warszawa 1987, s. 194. Eibl-Eibesfeldt (ur. w 1928 r. w Wiedniu) był pionierem badań w zakresie etologii człowieka. Przeciwstawiał się tzw. teorii środowiskowej, według której człowiek nie ma żadnych wrodzonych umiejętności ani właściwości psychicznych. Na podstawie analizy mechanizmów ewolucji (mutacja – selekcja) i przykładów przystosowań wyjaśnia pojęcie homologii i analogii w budowie ciała i zachowaniach człowieka i zwierząt. Formułuje biologiczne uwarunkowania norm etycznych i dowodzi, że pozytywne cechy człowieka są zakorzenione w jego dziedzicznym wyposażeniu równie mocno jak agresja i że są one wspólne z innymi gatunkami świata żywego. Jego prace wykazują powinowactwo z badaniami Konrada Lorenza (*Tak zwane zło*, 1963). O ile jednak Lorenz przedstawił złe i dobre strony agresji czy skłonności do walki, to Eibl-Eibesfeldt koncentrował się na tych wrodzonych cechach człowieka, które są jednoznacznie bez wątpienia dobre (np. potrzeba afiliacji, umiejętność powściągnięcia agresywności, bezwarunkowa opieka nad potomstwem, czułość, obdarowywanie się nawzajem, zdolność do współczucia i pocieszenia; więzi międzyosobnicze: więź lękowa, wspólnota bojowa, więzi seksualne i osobiste; rytuały powitalne, świętowanie, zaufanie (za: <http://www.orn.mpg.de/Eibl-Eibesfeldt> [dostęp: 12.11.2015])).
- 8 I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść...*, s. 194.

wywoływana przez strach uważana jest w przypadku kręgowców za najstarszą i pozostała „aż do człowieka włącznie mocną siłą wiążącą”<sup>9</sup>, tak przemożną, że służy nieraz do manipulowania ludźmi.

Etologia człowieka właśnie z motywacji lękowej wywodzi wiele specyficznych społecznych zachowań dzieci. Tak jak w obliczu zagrożenia reakcją młodego zwierzęcia jest ucieczka do matki, tak dziecko potrzebuje jej bliskości dla realizacji jednej ze swych fundamentalnych potrzeb rozwojowych – poczucia bezpieczeństwa. Niemożność realizacji tej potrzeby prowadzić może nawet do śmierci „od stresu wywołanego lękiem utracenia matki”<sup>10</sup>.

Poczucie bezpieczeństwa zaspokajane jest w rozwoju dziecka przez coś, co można nazwać „oswojeniem świata”: służą temu np. czynności naśladowcze, uporczywe pytania dzieci o czynności i zachowania pożądane i niewłaściwe, co daje dziecku „społeczną orientację”<sup>11</sup> – także poprzez możliwość antycypacji zachowań innych ludzi.

Ów proafiliacyjny „strach indukuje także stosunki między dziećmi a rodzicami”<sup>12</sup> i determinuje struktury dominacji wewnątrz grup rówieśniczych, prowadząc nieraz do rodzaju frommowskiej „ucieczki od wolności” w życiu dorosłym. Podporządkowanie się innemu, nawet za cenę rezygnacji z własnego ja, pozwala – choć w sposób nieautentyczny – na urzeczywistnienie poczucia bezpieczeństwa: takie zjawisko infantyilizacji występuje u podwładnego, natomiast osoba stojąca wyżej w hierarchii społecznej przejawia tendencję do zachowań autorytarno-paternalistycznych.

Stąd etologiczne pytanie o pragmatykę wychowawczą: Jakie postępowanie wychowawcze wytwarza u podopiecznych najsilniejsze przywiązanie do ich opiekunów: surowość i oschłość czy miłość i pobłażliwość, czy też może przeplatanie tych postaw, zmienność, niekonsekwencja? Obserwacje zwierząt (szczepniaków) dały zaskakujący rezultat: sympatii zwierząt nie zyskał w największym stopniu opiekun, który je nieustannie rozpieszczał, ani też ten, który był surowy i pedantyczny. „Najbardziej oddane swojemu panu były te psy, które kapryśnie na przemian bito, a potem pieszczono”<sup>13</sup>.

9 Ibidem.

10 V.B. Droesch, *Reguła przetrwania. Jak zwierzęta przewyciężają niebezpieczeństwa ze strony środowiska*, przeł. A.D. Tauszyńska, PIW, Warszawa 1982, s. 9.

11 I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść...*, s. 195.

12 Ibidem.

13 V.B. Droesch, *Rodzinne gniazdo. Jak zwierzęta rozwiązują swoje problemy rodzinne*, przeł. A. Czapiak, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988, s. 290.

Pragnienie akceptacji, miłości i poczucia bezpieczeństwa<sup>14</sup> sprawia, że gdy wychowawca jest niekonsekwentny, dzieci ulegają pokusie, aby przez przymilanie się wprowadzić go w dobry nastrój, co „ugruntowuje atrakcyjność ważnej osobistości, a tym samym emocjonalną podstawę usposobienia poddańczego”<sup>15</sup>.

Sytuacja zmienia się jednak, gdy obserwowane szczenięta są starsze: u nich poczucie sprawiedliwości (właściwe także zwierzętom!) dojrzewa i zaczyna brać górę nad prostym zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa i afiliacji.

Podobnie młody samiec małpy potraktowany niesprawiedliwie przez matkę (a ma to miejsce zawsze, gdy pojawia się młodsze rodzeństwo, które matka obdarza większą troską) na skutek rozgoryczenia odchodzi i usamodzielnia się. Traci do matki zaufanie i „od tej chwili dziecko już niczego się od matki nie nauczy, ponieważ wskutek poczucia niesprawiedliwości ginie także zaufanie do niej”<sup>16</sup>.

W procesie wychowania jest to tzw. czynnik socjalny – młode osobniki uczą się tylko takich wzorów zachowań, jakie pochodzą od tych członków grupy, którzy są darzeni przez nie szacunkiem.

Przeniesienie tego mechanizmu na ludzi nie jest zapewne możliwe bez uproszczeń, lecz przecież choćby w szkole wcale nierzadko takie strategie można zaobserwować: młody nauczyciel po studiach zaczyna od metody A – pobłażliwości i wyrozumiałości dla uczniów. Sytuacja wkrótce staje się krytyczna pod względem poziomu dydaktycznego i dyscypliny, wtedy zmienia postępowanie

14 Hierarchia potrzeb (ang. *hierarchy of needs*) Abrahama Maslowa – sekwencja potrzeb od najbardziej podstawowych do potrzeb wyższego stopnia, które pojawiają się dopiero po zaspokojeniu tych niższych. Piramida potrzeb tłumaczy ludzkie zachowania. Człowiek podejmuje działania z rodzaju potrzeb wyższego rzędu dopiero po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu, np. człowiek bardzo spragniony nie będzie myślał o poezji czy w ogóle o kulturze. U podstawy piramidy znajdują się potrzeby fizjologiczne – gdy są niezaspokojone, dominują nad wszystkimi pozostałymi potrzebami, usuwają je na dalszy plan i determinują zachowanie człowieka. Drugi poziom tworzą potrzeby bezpieczeństwa – pobudzają do działania, zapewniając nienaruszalność, ujawniają się, gdy dotychczasowe nawyki okazują się mało przydatne; następnie pojawiają się potrzeby przynależności – występują w usiłowaniach przezwyciężenia osamotnienia, alienacji i obcości, w tendencji do nawiązywania bliskich, intymnych stosunków, do uczestnictwa w życiu grupy. Kolejny poziom to potrzeby szacunku i uznania – potrzeby uznania i prestiżu we własnych oczach i w oczach innych ludzi. Do tej grupy należą: pragnienie potęgi, wyczynu i wolności oraz potrzeba respektu i uznania ze strony innych ludzi, potrzeba wysokiego statusu społecznego, sławy, dominacji, zwracania na siebie uwagi. Ostatni poziom to potrzeba samorealizacji – wyraża się w dążeniu człowieka do rozwoju swoich możliwości. Przynależą tu również potrzeby estetyczne („potrzeba harmonii i piękna”) oraz potrzeby poznawcze – „potrzeby wiedzy, rozumienia, nowości” (A. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, nr 50(4), s. 370–396).

15 V.B. Droscher, *Rodzinne gniazdo ...*, s. 290.

16 Ibidem, s. 291.

na metodę B – surowości i nadmiernie ostrych kar, by zachować autorytet. Efekty dydaktyczne nadal są żadne.

Droescher, analizując tę sytuację, stwierdza, że „z czysto intelektualnego stanowiska wychowanie dzieci wydaje się w ogóle problemem nie do rozwiązania, zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców”<sup>17</sup>, wskazuje jednak na czynnik nieracjonalny jako na kompas dla działania – autentyczną miłość do dziecka. Wychowawczy instynkt rodziców pozwala im bowiem na stworzenie takiej atmosfery wychowawczej, gdzie dziecko nawet wobec popełnionych błędów dorosłych może zachować do nich zaufanie, a tym samym gotowość do nauki i współdziałania, gdyż czuje, że jest akceptowane, otoczone miłością.

### Etologia agresji

Atrofia poczucia bycia akceptowanym i kochanym, niezaspokojenie społecznej potrzeby afiliacji stanowi także czynnik najbardziej sprzyjający rozwojowi agresji, będącej – jak stwierdził po raz pierwszy Zygmunt Freud – jednym z podstawowych instynktów ludzkich.

William McDougalls wysunął później „równie śmiała, co trafiającą w sedno hipotezę [...], że człowiek ma tyleż instynktów co dających się rozróżnić jakościowo uczuć”<sup>18</sup>. Wydaje się ona prawdziwa, gdyż „większość naszych uczuć jakościowo określanych sprowadza się do nerwowych i zmysłowych systemów, których struktura powstała w drodze filogenezy i jest utrwalona genetycznie”<sup>19</sup>. Popęd agresji stanowi u człowieka „prawdziwie pierwotny instynkt, działający na korzyść zachowania gatunku”<sup>20</sup> i to jego spontanizacja czyni go tak groźnym dla otoczenia społecznego. Nie jest on jednak tylko „reakcją na określone zewnętrzne warunki, jak sądziło wielu socjologów i psychologów [...], wówczas można by bowiem gruntownie zbadać czynniki wyzwalające tę reakcję i wyłączyć je”<sup>21</sup>. Rozpoznanie Freuda skłoniło jednak wielu amerykańskich pedagogów do wysnucia błędnych koncepcji wychowawczych, wychowania bez rozczarowań (*frustration*), bez nakazów i zakazów, do eliminowania z życia dzieci od najmłodszych lat wszelkiej agresji i otaczania ich miłością permissywną. Wyłączenie z ich życia czynników wyzwalających agresję miało doprowadzić do zaniku tego instynktu, do rozwoju społeczeństwa bez przemocy i bez nerwic. Rezultaty

17 Ibidem.

18 K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1986, s. 79.

19 Ibidem.

20 K. Lorenz, *Tak zwane zło*, przeł. A.D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1996, s. 76.

21 Ibidem.

tego eksperymentu pokazały jednak, że „popęd agresji, jak wiele innych instynktów, wypływa również spontanicznie z wnętrza psychiki człowieka”<sup>22</sup>, i nie da się wyeliminować poprzez manipulację bodźcami środowiskowymi. *Nonfrustrated children*, dorastając, także zapadały na choroby nerwicowe, choćby pod wpływem rozczarowań, konfliktów i lęków w zetknięciu z innymi ludźmi, nie tak uległymi jak rodzice.

Nie można stwierdzić, że zapewnienie dziecku bezpiecznego dzieciństwa pozwoli mu rzeczywiście na szczęśliwą dorosłość i starość – twierdzi Boris Cyrulnik w pracy *Anatomia uczuć*<sup>23</sup>. „Istota dorosła przebywająca w otoczeniu dającym zbytnie poczucie bezpieczeństwa ma tendencję do beczynności i łatwo się stresuje, ponieważ każda informacja jest dla niej sygnałem alarmowym, na który nie potrafi odpowiedzieć [ ... ]. Z jednej strony środowisko dające poczucie bezpieczeństwa ułatwia odnowę psychiczno-biologiczną tego, co było zapowiadane genetycznie. Z drugiej jednak zbytnie bezpieczeństwo wywołuje otępienie, które wszystkie napotkane bodźce przekształca w niepokój: coś w rodzaju niespokojnego bezpieczeństwa”<sup>24</sup>.

Wydaje się więc, że wpływ otoczenia ma charakter ambiwalentny: z jednej strony jego bezpieczeństwo konieczne jest dla realizacji programu genetycznego, z drugiej strony stres (czy może raczej eustres; gr. *eu* – dobrze) stymuluje i optymalizuje rozwój. Paradoksalnie więc „nie ma gorszego stresu od braku stresu”<sup>25</sup>.

Podjęcie aktywności i przezwyciężenie lęku powstałego czy to na skutek rzeczywistego zagrożenia, czy to w sytuacji owej deprivacji sensorycznej, czyli braku bodźców zmysłowych i podnieć do działania, powoduje w efekcie z reguły stan euforii, który można np. zaobserwować u niedoszłych ofiar w świecie zwierząt, które uszedłszy z życiem z pazurów i kłów drapieżcy, zaczynają się bawić nadnaturalnie wesoło. U ludzi to uczucie euforycznego szczęścia wywoływane jest nieraz celowo, np. u skoczków spadochronowych czy w innych sportach ekstremalnych<sup>26</sup>.

22 Ibidem.

23 B. Cyrulnik, *Anatomia uczuć*, przeł. B.A. Matusiak, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1997.

24 Ibidem, s. 217.

25 A. Spitz, *De la nuissance a la parole*, PUF, 1968; cyt. za: B. Cyrulnik, *Anatomia uczuć*...

26 R. Caillois (*Gry i ludzie*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1997 wyd. franc. *Les Jeux et les hommes: le masque et le vertige*, 1958) przedstawił typologię zabaw, dzieląc je na cztery kategorie: *agon* (współzawodnictwa), *alea* (przypadku), *mimicry* (naśladowania) i właśnie *illynx* (oszołomienia) – jest to kategoria zawierająca zabawy mające wywołać doznania transowe, ekstatyczne, odurzenie adrenalina, np.: kręcenie się na karuzeli, huśtanie się, chodzenie po linie, szusowanie na nartach, wspinaczka wysokogórska, ćwiczenia gimnastyczne na trapezie, batucie itp. Impresja-wspomnienie z dzieciństwa W. Benjamina: „Drewniany podest

Konrad Lorenz stwierdza w tym kontekście ambiwalencji stresu, lęku i przyjemności, że funkcjonuje tu tzw. mechanizm ekonomiki przyjemności, tzn. nawet dzięki zwierzęta podejmują ryzyko w sposób wyważony: „Miara za-barwionych przykrością sytuacji bodźcowych musi zachować [ ... ] pewną proporcję do zysku”<sup>27</sup>.

U człowieka „ten aparat zasady przyjemność–przykreść wykazuje dwie podstawowe cechy, na które natrafiamy w niemal wszystkich złożonych neuro-sensorycznych mechanizmach: po pierwsze – szeroko rozpowszechniony proces przywykania, po drugie – bezwładność. Przywyknięcie pociąga za sobą to, że często występujące sytuacje bodźcowe tracą swoją siłę oddziaływania, bezwładność reakcji powoduje natomiast wahnięcia systemu. Po nagłym ustąpieniu bodźców wywołujących silną przykreść, system nie powraca wzdłuż spłaszczonej krzywej do stanu obojętności, lecz wybiega ponad tę ‘wartość normatywną’ i rejestruje ustąpienie przykrości jako wyraźną przyjemność”<sup>28</sup>.

Współczesna cywilizacja jak nigdy dotąd w historii ludzkości pozwala człowiekowi, a zwłaszcza dzieciom i młodzieży „inkubowanych” w instytucjach rodziny, przedszkola i szkoły do czasu osiągnięcia dojrzałości społecznej, na unikanie przykrości. Farmakologia, technika, prawo otaczają je bezpiecznym kokonem komfortu i bezpieczeństwa: gdy znika jednak przykreść i lęk, znika też przyjemność, pojawia się nuda, poczucie bezsensu i pustki egzystencjalnej – poczucie samotności. Paradoksalnie brak lęku rodzi lęk prowadzący w skrajnych przypadkach do samobójstw. Ten mechanizm dobrze pokazuje np. porażka szwedzkiego modelu wychowania pokolenia, któremu usunięto z drogi rozwo-

z usługowymi zwierzętami obracał się nisko nad ziemią. Miał wysokość, na której najlepiej marzy się o lataniu. Rozległa się muzyka i dziecko potoczyło się szarpanym ruchem coraz dalej od matki. Zrazu poczuło lęk, że ją opuszcza. Potem jednak dostrzegło, jak bardzo jest wierne. Tronowało jak wierny władca nad światem, który do niego należał. Wzdłuż stycznej drzewa i miejscowi tworzyli szpaler. Znów, gdzieś na wschodzie, wyłoniła się matka. Potem z kniei wychynął wierzchołek drzewa, które dziecko widziało już przed mileniami takim, jakim go zobaczyło właśnie z karuzeli. Zwierz dziecka był mu posłuszny: jak niemy Arion płynęło na swej niemej rybie, drewniany byk-Zeus porывał je jako Europę bez skazy. Już dawno powrót wszystkich rzeczy stał się mądrością dzieci, a żywot – prastarym rauszem władzy z jazgotliwym orkiestronem pośrodku. Kiedy grał on wolniej, przestrzeń zaczynała się jękać, a drzewa przychodzić do siebie. Karuzela stawała się niepewnym gruntem. I oto stała matka, pał wielokrotnie wbijany, wokół którego dopływające do brzegu dziecko zarzuciło linę swoich spojrzeń” (W. Benjamin, *Karuzela*, [w:] idem, *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 89–90).

27 K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa ...*, s. 167.

28 Ibidem, s. 168.

ju wszelkie stresy i problemy – alkoholizm, narkomania, wyuczona bezradność i ucieczka od życia były tragiczną odpowiedzią na ten program<sup>29</sup>.

### Cierpienie a lęk przed samotnością

Źródłem poczucia szczęścia dla człowieka mogą być tylko inni ludzie, ich bliskość, akceptacja i wsparcie. Gdy dziecko „nie otrzymuje wsparcia, czuje się samotne. Brak wsparcia przeżywa bardzo boleśnie. Wtedy [...] docieka, co należałoby uczynić, aby otrzymać wsparcie tak, żeby nie być odrzuconym. Ale [...] nie w pełni może rozróżniać wsparcie negatywne od pozytywnego, a szczególnie wówczas, gdy pozytywnego wcale nie zna. Zatem opowiada się za wsparciem negatywnym, na przykład karą, a zarazem za wsparciem pozytywnym. Samotność traktuje jako karę nie do zniesienia, nie dającą się pogodzić z życiem”<sup>30</sup>.

Zatem cierpienie konkretne, zło-byt tu i teraz, łatwiej dziecku znieść niż lęk samotności, którego nie potrafi określić.

Józef Kozielecki uznaje cierpienie i lęk za „dwa negatywne przeżycia emocjonalne, dwa destruktory życia, dwa uczucia wyznaczające koleje ludzkiego losu”<sup>31</sup>. Choć istnieją one „w tym samym ciemnym obszarze” naszej neurotycznej, lękotwórczej cywilizacji, różnią się jednak dość istotnie: „Cierpienie najczęściej dotyczy terażniejszości, człowiek cierpi, ponieważ «tu i teraz» utracił określone wartości naczelne – zdrowie, wolność, miłość, czyste sumienie”<sup>32</sup>. Źródła negatywnych emocji są dla podmiotu oczywiste, symptomy cierpienia trudniej jednak rozpoznawać niż np. agresji czy lęku, zwłaszcza jeśli jest to cierpienie moralne.

Inaczej jest z lękiem: „Dotyczy on na ogół niepewnej, nieokreślonej i niezna-nej przyszłości. Człowiek boi się, że «gdzieś i później» straci niezależność, zdrowie czy miłość”<sup>33</sup>. Samo źródło lęku nie jest jednoznacznie określone, niepokój może jednak przerodzić się nawet w napady paniki, „które rodzą się w umyśle, lecz wynikają ze złożonych interakcji między procesami chemicznymi zachodzącymi w mózgu, strukturą mózgu, właściwościami psychologicznymi jednostki i wyuczonym zachowaniem. Napady paniki są zaburzeniem, a nie brakiem od-

29 Por. np.: J. Kozielecki, *Szczęście po szwedzku*, PIW, Warszawa 1974; J. Kubitsky, *Szwecja od środka*, PIW, Warszawa 1993.

30 R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, przeł. A. Tomkiewicz, PWN, Warszawa 1989, s. 85.

31 J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988, s. 248.

32 Ibidem, s. 249.

33 Ibidem.

wagi czy siły woli<sup>34</sup>. Dramat człowieka ogarniętego lękiem polega na jego nieokreśloności, gdyż trudno walczyć z cieniem. Freudowska teoria psychoanalizy jako pierwsza przyjęła za podstawę przekonanie o skuteczności terapii pacjenta poprzez samouświadomienie źródeł neurozy: „Terapia analityczna sięga dalej do korzeni konfliktów, z których powstały objawy, i posługuje się sugestią, by zmienić wynik tych konfliktów<sup>35</sup>. Pozostaje ona jednak wciąż tylko teorią o niepewnym statusie, choćby z racji jej naiwnego radykalnego panseksualizmu.

Mimo tych różnic cierpienie i lęk tworzą funkcjonalną całość, są wobec siebie komplementarne i wzajemnie się warunkują: „Chroniczne cierpienie może być źródłem lęku. Gdy człowiek długo cierpi, to przyszłość wydaje mu się szara, pusta i groźna. Boi się, że zwiększy się jego nieszczęście, że spowoduje utratę innych naczelných wartości. Gaśnie nadzieja i rodzi się bojaźń<sup>36</sup>.

Ta relacja zachodzi także w drugą stronę: silne napady lęku mogą prowadzić do cierpienia psychicznego i fizycznego. Źródłem tego cierpienia może być już sama świadomość bezradności i utraty kontroli nad sobą i swoim życiem oraz niemożność przewyciężenia nieakceptowanych reakcji i emocji.

Kazimierz Dąbrowski w tej neurotycznej słabości dostrzegł jednak wielkość *homo patiens*. Jego koncepcja „dezintegracji pozytywnej”, oryginalne spojrzenie na etiologię i terapię lęku i nerwic, ma paradoksalnie charakter optymistyczny: „Symptomy lęku, nerwowości w przeważającej większości psychonerwic, jak i w wielu przypadkach psychozy są często wyrazem dokonywania się rozwoju przez wstrząsy, procesy pozytywnej dezintegracji i twórcze nieprzystosowanie<sup>37</sup>.

Przez cierpienie dokonuje się progresja rozwojowa, „dorabianie się osobowości” w wysiłku bycia bytu przytomnego w świecie; rozpad struktur prymitywniejszych, zwiększenie wrażliwości, empatii, wędrówka od animalnego w istocie „mieć” do apollinijskiego „być”. Jeśli nawet jest to znów tylko teoria, to nadzieja, jaką oferuje, cenniejsza się zdaje od scjentystycznej racjonalności farmakologii.

Źródła lęków, fobii czy psychoz leżą z reguły w dzieciństwie. Cierpienie odczuwane przez dziecko skazywane na karę samotności, czy to w sensie dosłownym, czy jako brak akceptacji, miłości, pozytywnego wsparcia bliskich, pokrewne jest lękowi o życie, gdyż dziecko nie potrafi rozróżnić i oddzielić jeszcze własnej biologiczności od środowiska społecznego: istnieć (fizycznie) to znaczy (współ)być z rodzicami i innymi bliskimi, a ich akceptująca obecność jest tak naturalna jak powietrze, którym dziecko oddycha. Stąd dziecko stara się uzyskać

34 R. Granet, R.A. McNally, *A jeśli to ... napady paniki*, przeł. A. Strzałkowska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 24.

35 Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. S. Klempnerówna, W. Zaniewiecki, De Agostini, Warszawa 2001, s. 390.

36 J. Koziński, *O człowieku ...*, s. 249.

37 K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979, s. 18.



ich wsparcie, nawet wsparcie negatywne, gdyż woli karę, konkretne cierpienie w otoczeniu społecznym, niż godzi się na samotność i przeżywanie lęku.

Ten dotkliwy lęk przed samotnością, a szczególnie przed samotnością w ciemności, jest elementem każdego chyba dzieciństwa. Samotność jednak ma dla dziecka charakter ambiwalentny: „Do pewnej granicy samotność pociąga dzieci, w niej snują swoje marzenia, zaludniają ją tworam i własnej fantazji, samotność jest dla nich wolną przestrzenią, w której swobodnie mogą realizować swe bogate struktury czynnościowe”<sup>38</sup>.

Dzieci otoczone zbyt wieloma ludźmi i innymi bodźcami, jak telewizja czy nadmiar zabawek, dzieci zbyt towarzyskie, niemające szans lub nieszukające odrobiny choć odosobnienia, nie rozwijają właściwej temu wiekowi fantazji, wyobraźni, mają uboższe życie duchowe, także jako dorośli już ludzie<sup>39</sup>.

Jednak „powyżej pewnej granicy samotność zaczyna być straszna. Wypełnia się niesamowitymi tworam i fantazji, człowiek chce się przed nią schronić w bezpieczne miejsce, między ludzi”<sup>40</sup>. Dziecko ma nieporównanie bogatszą wyobraźnię niż człowiek dorosły, tym większe więc jest jego cierpienie, „dzieciństwo bowiem jest okresem życia, w którym najintensywniej tworzą się nowe struktury czynnościowe; jest to najbardziej dynamiczny okres metabolizmu informacyjnego, a kontakt z rzeczywistością jest jeszcze za słaby, by potencjalne struktury czynnościowe o niskim czynniku prawdopodobieństwa uległy całkowitej eliminacji, jak to się dzieje w późniejszych okresach życia”<sup>41</sup>.

38 A. Kępiński, *Lęk*, PZWL, Warszawa 1987, s. 88.

39 Por. np. fundamentalne pod tym względem założenia pedagogiki Rudolfa Steinera: F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności*, przeł. M. Głazewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1994, zwł. rozdział: *Mało przedmiotów – wiele fantazji*, s. 40–48: „Jedną z najistotniejszych zasad wychowania jest reguła niedawania dziecku zbyt wielu przedmiotów do zabawy, a przede wszystkim powstrzymywanie się od zrzucania go mnogością rzeczy «gotowych». [...] dla rozwoju fantazji małego dziecka byłoby lepiej, gdyby wyrastało ono w środowisku wolnym od wszelkich zabawek prócz takich, jak łódki z kory drzewa, krowy z szyszek, proste, własnoręcznie zrobione lalki z drewna, skrawków materiału czy resztek wełny” (ibidem, s. 41).

40 A. Kępiński, *Lęk...*, s. 88. Pisał o tym już Thomas Hobbes: „a co najgorsze jest bezustanny strach i niebezpieczeństwo gwałtownej śmierci. I życie człowieka jest samotne, biedne, bez słońca, zwierzęce i krótkie” (T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. C. Niemirowski, Fundacja Aletheia, Warszawa 2005, s. 110). To jedno z najsłynniejszych stwierdzeń Hobbesa, którym wieńczy opis stanu natury, gdy ludzie żyją, „nie mając nad sobą mocy, która by ich wszystkich trzymała w strachu” (idem, s. 109). Hobbes pisze tak, starając się nakłonić „ludzi do przestrzegania prawa, co pozwoli im uniknąć wojen domowych, te bowiem prowadzą do stanu natury ze wszystkimi jego okropnościami” (*Encyklopedia filozofii*, red. T. Honderich, przeł. J. Łoziński, t. 2, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 825).

41 A. Kępiński, *Lęk...*, s. 88–89.

Struktury realne są dla dziecka niemal równie prawdopodobne jak struktury nierealne (te, których zaistnienie jest dla dorosłego nieprawdopodobne). Zmrok, noc, ciemności dodatkowo jeszcze ułatwiają dziecku przekraczanie granicy przerażenia ku temu, co obce, straszne i potworne. Dla obrony przed tymi przeżyciami dzieci rozbudowują rytuały zasypiania: trzymanie za rękę ojca lub matkę, przytulanie misia jako ich namiastek, domaganie się picia, pozostawianie uchylonych drzwi od pokoju, niegaszenie światła na korytarzu czy zasypianie przy cichej muzyce z radia. To wszystko służy jak najdłuższemu podtrzymaniu kontaktu z realną rzeczywistością, uspokaja dziecko przez powtarzalność i stałość elementów rytuału; brak któregoś z kroków tej ceremonii lub niewłaściwa kolejność prowadzi do prysnięcia tej magicznej otoczki bezpieczeństwa<sup>42</sup>.

42 „«Zamiast lękać się cieni wieczoru – napisano w mojej książce o zabawach – wesole dzieci bawią się nimi ku swej radości»” (W. Benjamin, *Berlińskie dzieciństwo...*, s. 87). Walter Benjamin genialnie opisał zabawę, jaką praktykował, gdy musiał dłuższy czas leżeć w łóżku chory na grypę: „Moje łóżko, które było miejscem najszybszej i najcichszej egzystencji, nabrało teraz publicznej rangi i uznania. Na długo przestawało być miejscem moich potajemnych przedsięwzięć w wieczory: pochłaniania książek i zabaw ze świecami. Pod poduszką nie leżała już książka, uprzednio wsuwana tam noc w noc po zakazanym użyciu. Odpadały w te tygodnie także strumienie lawy i małe paleniska topiące stearynę. Może choroba zasadniczo pozbawiła mnie tylko owej zabawy bez tchu i w milczeniu, która nigdy nie była dla mnie wolna od skrytej trwogi – zwiastunki trwogi późniejszej, która towarzyszyła takiej samej zabawie na takim samym skraju nocy. [...] Z turniami swoich poduszek byłem bowiem obeznany już w czasie, gdy wzgórze i góry nie miały mi jeszcze wiele do powiedzenia. Tkwiłem przecież pod jedną koldrą z mocami, które tym urwiskom pozwalały powstać. Niekiedy więc sprawiałem, że w tym paśmie gór rozwierała się przepaść. Wpelałem w nią; naciągałem koldrę na głowę i przykładalem ucho do mrocznej otchłani, karmiąc od czasu do czasu ciszę słowami, które wracały z niej jako historie. Niekiedy włączały się palce i same coś przedstawiały lub robiły «sklepek», w którym za «ładą» z palców środkowych dwa małe gorliwie przytakiwały klientowi, którym byłem ja sam. Coraz mniej jednak miałem ochoty i siły do nadzorowania ich zabaw. Na koniec niemal bez zainteresowania śledziłem wyczyny swoich palców, które jak rozlały, przykry motłoch załatwiały swoje sprawy w centrum miasta trawionym przez pożar. Nie sposób było im zaufać. Jeśli bowiem zjednoczyły się niewinnie – nigdy nie miało się pewności, czy obie te grupy, bezgłośnie jak wtedy, gdy się odnalazły, nie rozdzielią się i każda pójdzie swoją drogą. [...] Wykorzystywałem spokój i bliskość ściany, przy której stało łóżko, do powitania światła cieniami na niej. Teraz wszystkie te zabawy, na które zezwoliłem swoim palcom, pojawiały się na tapecie raz jeszcze, ale bardziej nieokreślone, wspanialsze, bardziej tajemnicze. «Zamiast lękać się cieni wieczoru – napisano w mojej książce o zabawach – wesole dzieci bawią się nimi ku swej radości». Następowaly bogato ilustrowane wskazówki, jak rzucić na ścianę nad łóżkiem cień koziorożca i grenadiera, łabędzia i królika. Mnie samemu rzadko udawało się wyjść poza paszczę wilka. Była ona wszakże tak wielka i rozdziawiona, że musiała należeć do wilka Fenrisa, którego jako niszcyciela świata uruchamiałem w tym samym pokoju, w którym odmawiano mi dziecięcej choroby” (W. Benjamin, *Berlińskie dzieciństwo...*, s. 81–87).

Ten lęk dziecka przed samotnością uwidacznia niezwykle wyraźnie ważną cechę człowieka: jest on *homo socius*, tzn. jego życie ma zawsze charakter społeczny: „Odizolowanie więc od kontaktów ze społecznym otoczeniem godzi bezpośrednio w życie, a szczególnie w prawo zachowania gatunku i w metabolizm informacyjny”<sup>43</sup>.

Lęk przed samotnością jest bliski lękowi przed śmiercią zarówno w wymiarze filogenetycznym, jak i ontogenetycznym. Szczególnie podatne są nań dzieci jako istoty słabsze i ludzie nerwicowo „zdezintegrowani”, których *bios*, pęd życiowy, osłabł. Lęk przed samotnością jest lękiem przed tym, co nieznanne, nieokreślone, lecz traumatycznie obecne.

„Jądrem krystalizującym ludzkiej wspólnoty”<sup>44</sup> jest niewątpliwie relacja matka – dziecko. W miarę rozwoju dziecko poznaje i oswaja się z obecnością coraz większej liczby osób: rodzeństwem, krewnymi i przyjaciółmi. Im dłuższa z nimi znajomość, tym bardziej zażyłe są oni traktowani przez dziecko, i odwrotnie – każdy obcy budzi jedynie lęk jako ktoś spoza jego zindywidualizowanej struktury. Wewnątrz takiej struktury „agresja neutralizowana jest przez współzawodnictwo [ ... ]. Jednocześnie poprzez skierowanie jej przeciwko obcym grupom jest czynnikiem wzmacniającym więzi wewnątrzgrupowe”<sup>45</sup>.

Inaczej sytuacja więzi przedstawia się w zbiorowiskach anonimowych: tu są one tworzone „za pośrednictwem wspólnych symboli dążenia”<sup>46</sup>, przy czym mechanizmy spajające grupę są z reguły identyczne czy bliskie tym stosowanym w rodzinie (np. inni ludzie to bracia, prezydent to ojciec narodu, ojczyzna to matka itp.). W ten sposób człowiek może czuć się nawet związany emocjonalnie z całą ludzkością poprzez wspólne cele i wartości (np. Neil Postman, w obliczu rosnącego deficytu sensu życia i wartości młodzieży oraz zaniku tego poczucia wspólnoty w zdehumanizowanej cywilizacji Zachodu, postuluje wprowadzenie metanarracji, wielkich opowieści jako ekwiwalentu *sacrum*<sup>47</sup>). McLuhanowska „globalna wioska”, powstała przez eksplozję elektronicznych mass mediów, wydaje się wzmacniać jeszcze te dwa pierwotne instynkty: „ucieczki ku swoim” i „kolektywnej agresji” wobec tych, którzy prezentowani są jako atrapy zła. W powodzi obrazów telewizyjnych i internetowych gubi się natomiast przesłanie, „że ludzkie społeczeństwo, właśnie dlatego, że rozwinęło najbardziej skomplikowaną formę współżycia na ziemi, nie powinno ani na chwilę zapominać, jak łatwo

43 A. Kępiński, *Lęk...*, s. 90.

44 I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść...*, s. 253.

45 Ibidem, s. 254.

46 Ibidem.

47 Por. N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001, s. 173–187.

może ulec rozerwaniu cieniuteńka osłona, która trzyma wszystko to razem<sup>48</sup>. Szczególnie w wychowaniu ważna jest świadomość istnienia tych sił działających w duchowej sferze podświadomości dziecka, zrozumienie, jak pomocne, ale też jak niebezpieczne mogą być te siły i wiedza, jak wykorzystać je dla dobra dziecka. Kluczem do sukcesu zawsze jest jednak miłość rodziców do swych dzieci – to, co Droescher nazwał metaforycznie „ciepłem rodzinnego gniazda”<sup>49</sup>.

### Kiedy znów będę mały<sup>50</sup>

Samotność dziecka karmi się przecuciem niespełnienia: najpierw jest na wszystko jeszcze za wcześnie, potem – w wieku dorosłym – już na wszystko za późno: „Gdybym był znów dzieckiem, chciałbym pamiętać, wiedzieć, umieć wszystko, co teraz wiem i umiem. I żeby nikt się nie domyślał, że już byłem duży. A ja niby nic. Udaję, że jestem takim samym chłopakiem jak wszyscy, mam ojca i mamę i chodzę sobie do szkoły. Tak byłoby najciekawiej, najlepiej. Przyglądałbym się tylko i tak byłoby śmiesznie, że mnie nikt nie poznaje”<sup>51</sup> – marzył dorosły już, poważny nauczyciel, protagonista książki Janusza Korczaka pod paradoksalnym tytułem *Kiedy znów będę mały*, napisanej jako „próba powieści psychologicznej”, ale nie „o psach”, jak podkreśla autor, lecz o „psyche”, co „znaczy – dusza”<sup>52</sup>.

Tytuł paradoksalny, gdyż nie można odwrócić czasu, powrócić do tego, co w dorosłych ledwie jako okruchy wspomnień pozostaje jako „ślad przeżytego dzieciństwa”. W pamięci dorosłych rzeczywiste doświadczenia i przeżycia z dzieciństwa zaczynają żyć własnym życiem: „Obciążeni obowiązkami i odpowiedzialnością patrzą w przeszłość z rozrzewnieniem i tęsknotą za swobodą i utraconymi szansami. Wszystko z daleka wydaje im się teraz piękne i dobre – bo już dalekie i nigdy więcej nieosiągalne”<sup>53</sup>.

Złudzenia, deformacje wynikające z oddalenia, perspektywy czasu, które u dorosłych są formą idealizacji, u dzieci przejawiają się w formie niecierpliwiej nadziei: one z kolei nie mogą się doczekać, kiedy wreszcie będą dorosłe: „Chcą

48 V.B. Droescher, *Rodzinne gniazdo...*, op. cit., s. 297.

49 Ibidem, s. 298.

50 Śródtytuł zapożyczyłem z książki J. Korczaka, *Kiedy znów będę mały* (1925).

51 J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991, s. 14.

52 Ibidem, s. 8. Mimo żartobliwego tonu myśli zawarte w książce są bardzo głębokie. Tu można się zgodzić z twierdzeniem Antoniny Guryckiej o Korczaku, iż „jego język, w którym formułuje swoje odkryte prawdy, choć nieco staroświecki, jest na pewno bardziej komunikatywny, bardziej przekonujący niż formułowane suchym językiem naukowym twierdzenia o dzieciach” (A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje...*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 91–92).

53 B. Kryda, *Posłowie*, [w:] J. Korczak, *Kiedy znów będę mały...*, s. 199.

z dzieciństwa uciec jak najszybciej i jeszcze nie wiedzą, jak bardzo będą żałować tego, co zostawiają za sobą. Przeżywając głęboko swoje smutki i zawody wzdychają: «kiedyż będę duży...» i spoglądają na dorosłych z zazdrością. Śpieszą się do spełnienia swoich tęsknot, realizacji swoich szans. Nie wiedzą jeszcze, że te spełnienia niewiele będą miały wspólnego z oczekiwaniem; że to, co wydawało się z daleka tak bardzo warte zabiegów i łatwe do zdobycia, pozostanie zawsze dalekie i nieosiągalne, a po próbach realizacji osadzi się w sercu gorycz rozczarowania<sup>54</sup>.

W książce Korczaka przemiana, której doświadcza mężczyzna dojrzały, rozgoryczony i smutny, gdy staje się na powrót małym chłopcem, jest równie niespodziewana co zupełna – dokładnie tak jak Kafkowski Gregor Samsa, skromny urzędnik bankowy, wiodący życie jednostajne i uporządkowane, budzi się „zupełnie inny”<sup>55</sup>. Protagonista książki Korczaka, odwracając naturalny porządek rzeczy, powraca w iluzję bezpiecznej krainy dzieciństwa, traci jednak złudzenia i tęsknoty, doświadczając zamiast radości goryczy i smutków. Każda faza życia człowieka niesie bowiem ze sobą odmienne doznania, w każdej inaczej „kąsa życie”: „Łudzą się dzieci z zazdrością patrząc na prawa dorosłych, nie znając jeszcze ciężaru odpowiedzialności i tego, że na drodze życia za każdym krokiem zacieśniają się możliwości, gromadzą się warstwy goryczy i rozczarowań. Łudzą się dorośli, którzy od szarzyzny codzienności chcieliby cofnąć się w barwny świat dziecięcych wzruszeń”<sup>56</sup>.

Te deformacje poznawcze obu stron, złudzenia, które jednak ostatecznie „pozwalają żyć”<sup>57</sup>, stanowiąc „pożyteczną nieracjonalność”<sup>58</sup> bytu ludzkiego składają się na prawdę życia człowieka w równym stopniu: „Bez snu nie byłoby

54 Ibidem.

55 J. Korczak, *Kiedy znów będę mały...*, s. 18. Podobieństwo przemiany jest uderzające: „Gdy Gregor Samsa obudził się pewnego rana z niespokojnych snów, stwierdził, że zmienił się w łóżku w potwornego robaka. Leżał na grzbiecie twardym jak pancierz, a kiedy uniósł nieco głowę, widział swój sklepiony, brązowy, podzielony sztywnymi łukami brzuch, na którym ledwo mogła utrzymać się całkiem już ześlizgująca się koldra. Liczne, w porównaniu z dawnymi rozmiarami, żałośnie cienkie nogi migwały mu beładnie przed oczami” (F. Kafka, *Przemiana*, [w:] idem, *Wyrok*, przeł. J. Kydryński, PIW, Warszawa 1975, s. 18).

56 B. Kryda, *Posłowie...*, s. 200.

57 Nawiązuję tu do tytułu książki *Złudzenia, które pozwalają żyć* (red. M. Kofta, T. Szusterowa, PWN, Warszawa 1991). Jej autorzy „mimo oczywistych różnic zgadzają się w jednej sprawie: nasze procesy poznawcze (np. reguły wnioskowania), a także produkty poznania (w postaci sądów dotyczących nas samych i innych ludzi), są dalekie od «fotograficznego obiektywizmu», tj. w wielu przypadkach odchylają się od pewnej normy poprawności myślenia bądź od stanu faktycznego. Różne deformacje i odchylenia od racjonalności nie są tu jednak uważane za godne ubolewania defekty ludzkiego umysłu, ale raczej za coś, co jest zgoła pożyteczne” (M. Kofta, T. Szusterowa, *Wprowadzenie*, [w:] *Złudzenia...*, s. 12).

58 Ibidem.

jawy, przytomnego czuwania, bez poezji nie byłaby możliwa proza życia: bez czarodziejskiej mocy cudu – realność istnienia”<sup>59</sup>. Tak naprawdę życie szczęśliwe jest funkcją ludzkiego umysłu, jak to ujmuje Leszek Kołakowski: „aby czuć się szczęśliwym, nie trzeba doświadczać żadnych szczególnych pozytywnych wydarzeń, natomiast negatywne wydarzenia życiowe wydają się koniecznym warunkiem poczucia nieszczęścia”<sup>60</sup>.

Istnieć – to wszędzie znaczy pamiętać<sup>61</sup>, to pamięć tworzy naszą tożsamość, w której splatają się i przenikają elementy racjonalne – te przypisywane „dorosłości” i afektywne – postrzegane jako właściwe dzieciom, „dziecinne”, bez których jednak człowiek nie byłby ostatecznie w pełni człowiekiem: „prawdziwa dorosłość musi zachować w sobie żywy ów rdzeń dzieciństwa, na które składa się i większa wrażliwość, i otwarta chłonność, gotowość doświadczenia, i większa naiwność, czystość intencji – zresztą trudno wyliczyć wszystko, co życie później potępia i niszczy”<sup>62</sup>.

„W prawdziwym mężczyźnie jest dziecko ukryte”, pisał nie byle kto, bo „filozofujący młotem” piewca „woli moc”, Fryderyk Nietzsche, w *Tako rzecze Zaratustra*. A przecież często impulsywność, emocjonalność i spontaniczność uchodzą za cechy dziecinne, rugowane z dorosłości jako wstydlive relikty niedojrzałości: „Dziecko jest jak wiosna. Albo słońce, pogoda i już bardzo wesoło i pięknie. Albo nagle burza, błysnie, zagrzmie i piorun uderzy. A dorosły – jakby we mgle. Smutna mgła go otacza. Ani dużych radości, ani dużych smutków. Szaro i poważnie. Bo przecież pamiętam. Nasza radość i smutek pędzi jak wichur, a ich się tylko snuje. Przecież pamiętam”<sup>63</sup>.

Dojrzała osobowość utożsamiana jest z kognitywnym charakterem struktur osobowości – wiedzą encyklopedyczną, pamięcią semantyczną, logiką myślenia. Podobno ostatnim człowiekiem, który posiadał całą mu współczesną wiedzę, jaką dysponowała ludzkość, był Wilhelm von Humboldt – potem stało się to niemożliwe, a może i niepotrzebne, gdyż zbyt szybko się zmieniają kryteria jej

59 Ibidem.

60 L. Kołakowski, *O młodości*, [w:] *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 233.

61 Ta parafraza twierdzenia F. Znanieckiego: „Istnieć – to wszędzie znaczy działać” (*Znaczenie rozwoju świata i człowieka*; cyt. za: J. Szacki, *Znaniecki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 200) stanowi wyraz polemicznej postawy filozofa wobec Mefistofelesowskiej formuły porządku świata włożonej w usta Fausta, którego przekład Ewangelii św. Jana (1,1) powiódł od „W początku było słowo” przez „W początku była treść” i „W początku była siła” do odwrócenia jej w „Był na początku czyn” (J.W. Goethe, *Faust. Tragedii część pierwsza*, przeł. W. Kościelski, PIW, Warszawa 1967, s. 74–75).

62 B. Kryda, *Posłowie...*, s. 200–201.

63 J. Korczak, *Kiedy znów będę mały...*, s. 28–29.

prawdziwości i przydatności – w postmodernistycznym „nie-porządku” świata zapominanie staje się niekiedy ważniejsze od pamięci, niewiedza od wiedzy<sup>64</sup>. Wciąż jednak modernistyczny artefakt człowieka dorosłego jako „wykształconego” funkcjonuje w potocznej świadomości: „Dorosłym się zdaje, że dobrze nas znają. Co tam w dziecku może być ciekawego? Mało żyło, mało wie, mało rozumie. Bo każdy zapomni, jaki był dzieckiem, i myśli, że teraz dopiero najmądrzejszy”<sup>65</sup>.

Dorosłość oznacza odpowiedzialność za siebie i innych, i to raczej stanowi jej cechę konstytutywną, choć zdolność takiej nieraz intuicyjnej antycypacji nie-szczęścia staje się z czasem ciężarem: „Kiedy byłem dorosły, widząc śnieg już myślałem, że będzie błoto, czułem wilgotne obuwie i – czy węgla wystarczy na zimę? I radość – ona także była – ale przysypana popiołem, zakurzona, szara. Teraz czuję tylko białą, przejrzystą, oślepiającą radość. Że co? Że nic: śnieg!”<sup>66</sup>.

Stąd dojrzałe współczucie, jakie wyraża dziecko w dorosłym: „Żal mi was dorośli, żeście tak ubodzy radością śniegu, którego wczoraj nie było”<sup>67</sup>.

Z drugiej strony protagonista książki Korczaka, skonfrontowany z życiem dziecka, szybko pozbywa się dotychczas żywionych złudzeń co do szczęśliwości krainy dzieciństwa: „Chciałem być znów dzieckiem, pozbyć się szarych dorosłych trosk i smutków, a mam dziecinne, które mocniej bolą”<sup>68</sup>.

Mocniej bolą te problemy, wobec których mały człowiek jest bezradny, na przykład te wynikające z przemocy – rzeczywistej i symbolicznej – pochodzącej od dorosłych:

Są niby dwa różne życia: ich – poważne i godne szacunku, i nasze – niby żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie.

Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy.

Lata nasze dziecinne – są to lata naprawdę życia. [...]

Myślałem w szarzyźnie dorosłego życia o barwnych latach dziecięctwa. Wróciłem, dałem się złudzić wspomnieniom. I oto wkroczyłem w szarzyznę dziecięcych dni i tygodni. Nic nie zyskałem, straciłem jeno hart rezygnacji.

Smutno mi, źle<sup>69</sup>.

64 Por. M. Głażewski, *Dziecięcość jako monstrum i wspólnik filozofów*, [w:] *Współprzeźwienie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drag, M. Głażewski, Impuls, Kraków 2005, s. 194–195.

65 J. Korczak, *Kiedy znów będę mały...*, s. 60.

66 Ibidem, s. 66.

67 Ibidem, s. 61.

68 Ibidem, s. 182.

69 Ibidem, s. 193–194.

Dlaczego zatem ludzie tęsknią za przeszłością? Bo przecież nie wyłącznie z powodu zawodnej pamięci, selektywnie zachowującej zmałowane obrazy minionego czasu?

Rozważając kwestię tęsknoty za Arkadią dzieciństwa i młodości, Leszek Kołakowski zauważa, przy czym wiele z jego ustaleń współbrzmi z przytoczoną powyżej Korczakowską demystyfikacją dzieciństwa, iż „tym co naprawdę i najbardziej w młodości jest atrakcyjne, jest rzeczywistość niezakończenia, albo poczucie otwartości życia”<sup>70</sup>.

Owa otwartość życia, potencjalność, kontyngencja, sprawia, że życie jest raczej antycypowane jako utopijne gdzieś indziej i kiedy indziej niż rzeczywistość uświadamiane jako ciągle i nieubłagane, nieodwracalne przemijanie – ciążenie ku śmierci. Ta otwartość to „czyhanie na życie”, oczekiwanie, z którego, jak pisał Carl Gustav Jung, mężczyzna budzi się po czterdziestce, samotny i rozczarowany sobą, stwierdzając nagle z przerażeniem, że to „kiedyś”, na które czekał, to jest „już”, i nie może więcej żyć „na brudno”, samooszukiwać się w iluzji przyszłej szczęśliwości.

Terapeutyczny efekt Pollyanny lub inaczej: „inklinacja pozytywna” (*positivity bias*), to znaczy juvenistyczna tendencja do przewidywania „raczej pozytywnych niż negatywnych scenariuszy dalszego życia”<sup>71</sup>, skłonność do „nierealistycznego optymizmu” co do przyszłości, wydaje się zanikać, ekspirować z wiekiem, tworząc jednocześnie zwrotnie podłoże dla nieracjonalnej emocjonalnej afirmacji przeszłości.

70 Ibidem, s. 64.

71 J. Czapiński, *Szczęście – złudzenie czy konieczność*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć...*, s. 230. Termin „efekt Pollyanny” pochodzi od imienia protagonistki książek Eleanor Porter *Pollyanna* i *Pollyanna dorasta*. Rzecz dzieje się w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX w. Jest to historia jedenastoletniej dziewczynki – po śmierci ojca zostaje odesłana, by mieszkać z surową i despotyczną ciotką, której boi się całe miasteczko. Pogodna i radosna dziewczynka stopniowo to jednak zmienia. Pollyanna potrafi znaleźć radość nawet w najtrudniejszej sytuacji. Dużo mówi, co drażni jej ciotkę, pannę Polly, która każe jej przestrzegać dobrych manier i zabrania wspomniania choćby słowem o ojcu dziewczynki, pastarze Whittierze. Na początek panna Polly umieszcza siostrzenicę w pokoju na poddaszu, gdzie jest małe okienko i nie ma lustra, obrazów ani dywanów. Pollyanna, choć początkowo smutna, szybko odzyskuje humor, stwierdzając, że bez lustra nie musi patrzeć na swoje piegi. Wyjaśnia również służącej Nancy, na czym polega zabawa w radość, której poświęca bardzo dużo czasu. Wymyślił ją ojciec Pollyanny. Wszystko zaczęło się od drewnianych kul dla inwalidów, jakie przysłano dziewczynce z Koła Opieki. Pollyanna chciała dostać lalkę i była bardzo smutna; ojciec na to odpowiedział, że powinna się cieszyć, gdyż nie musi o kulach chodzić. Dziewczynka od tego czasu bawi się w ten sposób i stara się pocieszać każdego, kogo tylko można, choćby tym, że zawsze mogło być gorzej. Przemozny urok i dobro Pollyanny ostatecznie odmieniają radykalnie na lepsze jej bliskich i innych mieszkańców miasteczka.



Syndrom „zamykających się drzwi”, akceleracja czasu, gdy tygodnie nabywają chyżości dawnych dni, całe „lata zaczynają się kurczyć”<sup>72</sup>, obumieranie nadziei i złudzenia emocjonalne sprawiają, że „niemal wszyscy są ofiarami złudzenia, że utracili młodość, która przecież mogła być o tyle lepsza”<sup>73</sup> – stwierdza Kołakowski.

Czy jednak „dorosła”, racjonalna świadomość złudności tego powabu dzieciństwa i młodości – tego *paradise lost* – rozumny, fenomenologiczny dystans do wspomniania, które przecież, wedle przywołanych wcześniej słów Maurice’a Merleau-Ponty’ego, nie jest autentycznym postrzeganiem (ponieważ aby wspomnienia mogły zostać uzupełnione przez percepcję, „musi je najpierw umożliwić fizjonomia danych”<sup>74</sup>), naprawdę może przewyciężyć lęk przed przemijaniem w samotności?

## Bibliografia

- Benjamin W., *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Caillois R., *Gry i ludzie*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1997.
- Carlgren F., Klingborg A., *Wychowanie do wolności*, przeł. M. Głazewski, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1994.
- Conrad J., *Jądro ciemności*, [w:] idem, *Młodość i inne opowiadania*, przeł. A. Zagórska, PIW, Warszawa 1971.
- Cyrułik B., *Anatomia uczuć*, przeł. B.A. Matusiak, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1997.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.
- Draaisma D., *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy. O pamięci autobiograficznej*, przeł. E. Jusowicz-Kalter, PIW, Warszawa 2006.
- Droescher V.B., *Reguła przetrwania. Jak zwierzęta przewyciężają niebezpieczeństwa ze strony środowiska*, przeł. A.D. Tauszyńska, PIW, Warszawa 1982.
- Droescher V.B., *Rodzinne gniazdo. Jak zwierzęta rozwiązują swoje problemy rodzinne*, przeł. A. Czapik, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988.
- Eibl-Eibesfeldt I., *Miłość i nienawiść. Historia naturalna elementarnych sposobów zachowania się*, przeł. Z. Stromenger, PWN, Warszawa 1987.
- Encyklopedia filozofii*, red. T. Honderich, przeł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.

72 D. Draaisma, *Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy. O pamięci autobiograficznej*, przeł. E. Jusowicz-Kalter, PIW, Warszawa 2006, s. 250.

73 L. Kołakowski, *O młodości...*, s. 67.

74 M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 37.

- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, przeł. S. Klempnerówna, W. Zaniewiecki, De Agostini, Warszawa 2001.
- Głazewski M., *Dziecięcość jako monstrum i współnik filozofów*, [w:] *Współprzestrzenie edukacji*, red. M. Nyczaj-Drag, M. Głazewski, Impuls, Kraków 2005.
- Goethe J.W., *Faust. Tragedii część pierwsza*, przeł. W. Kościelski, PIW, Warszawa 1967.
- Granet R., McNally R.A., *A jeśli to ... napady paniki*, przeł. A. Strzałkowska, wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- Gurycka A., *Korczakowskie inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Kafka F., *Przemiana*, [w:] *Wyrok*, przeł. J. Kydryński, PIW, Warszawa 1975.
- Kępiński A., *Lęk*, PZWL, Warszawa 1987.
- Kołąkowski L., *O młodości*, [w:] *Mini wykłady o maxi sprawach. Seria druga*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Kozielecki J., *Szczęście po szwedzku*, PIW, Warszawa 1974.
- Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988.
- Kubitsky J., *Szwecja od środka*, PIW, Warszawa 1993.
- Lorenz K., *Tak zwane zło*, przeł. A.D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1996.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, przeł. A.D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1986.
- Maslow A., *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, nr 50(4), s. 370–396.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, PIW, Warszawa 2001.
- Riesman D. [oraz] Glazer N., Denney R., *Samotny tłum*, przeł. J. Strzelecki, Warszawa 1971.
- Szacki J., *Znanięcki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, przeł. A. Tomkiewicz, PWN, Warszawa 1989.
- Złudzenia, które pozwalają żyć*, red. M. Kofta, T. Szusterowa, PWN, Warszawa 1991.
- <http://www.orn.mpg.de/Eibl-Eibesfeldt> (dostęp: 12.11.2015).

## Abstract

### „Infans solus” – Together Although Apart

The paper describes the problem of social bonds of children: when they need the others so much, and when they are lonely in their own world of fantasies, hopes, dreams and fears. The relations between parents and children is discussed in the light of science ethology, involving such well known authors as Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Konrad Lorenz

and Vitus B. Droyscher; in the field of sociology: Daniel Riesman, Jürgen Habermas, Abraham Maslow, Jerzy Szacki; theory of games: Roger Caillois; psychology: Józef Koziński, Kazimierz Dąbrowski, Aleksander Kępiński, Rüdiger Rogoll; and philosophy: Leszek Kołakowski, Neil Postman, Maurice Merleau-Ponty and Zygmunt Bauman. The last part presents the phenomenon of childhood as a metaphor of utopia – a dream of the future and illusion to be grown up (Janusz Korczak). The whole paper consists of five parts: 1. The Lonely Crowd, 2. The Word as a Source of Fear, 3. Ethology of Aggression, 4. Suffering and Fear of Loneliness, 5. When I'll become little again?

**Keywords:** affiliation, aggression, being apart, being together, child, dreaming, education, ethology, fear, inner-directed, loneliness, needs of feeling safe, other-directed, parents love, tradition-directed, suffering



## Spis treści

Michał Głazewski *Słowo wstępne. RAZEM, chociaż OSOBNO?* ♦ 5

### CZĘŚĆ I: KOEDUKACJA, AKOMODACJA, APROKSYMACJA ♦ 17

Katarzyna Dormus *Razem czy osobno? Koedukacja w perspektywie historycznej i współczesnej* ♦ 19

Anna Włoch *System mannheimski jako forma doboru pedagogicznego – geneza, założenia, aplikacje edukacyjne, współczesność* ♦ 33

Kinga Orzeł-Dereń *Edukacja mniejszości w Polsce. Sytuacja obecna, cele i wyzwania* ♦ 44

### CZĘŚĆ II: INTEGRACJA, INKLUZJA ♦ 57

Iwona Czaja-Chudyba *Możliwości i ograniczenia edukacji uczniów zdolnych w warunkach szkoły masowej* ♦ 59

Anna Szkolak-Stępień *Profil nauczyciela wczesnej edukacji włączającej* ♦ 75

Maria Janas *Strategie pracy nauczyciela w organizowaniu warunków rozwoju uczniów o zróżnicowanym poziomie twórczości* ♦ 87

Agnieszka Kosek *Przygotowanie studentów kierunków pedagogicznych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* ♦ 105

Aleksandra Litawa *Włączanie jednostki w świat kultury przez wybrane środowiska społeczno-wychowawcze (na przykładzie śpiewaków amatorskich zespołów chóralnych)* ♦ 116

Barbara Nawolska *Razem czy osobno, czyli co łączyć, a co rozdzielać w edukacji matematycznej dzieci* ♦ 129

Monika Kowalska *Diagnoza zaburzeń mowy u dziecka z afazją ruchową w grupie integracyjnej. Studium przypadku* ♦ 141

### CZĘŚĆ III: KOHABITACJA ♦ 151

Ryszard Pęczkowski *System nauczania w klasach łączonych w edukacji wczesnoszkolnej* ♦ 153

Bożena Pawlak *Kształcenie zintegrowane w klasach łączonych – możliwości, ograniczenia, wyzwania* ♦ 165

Justyna Wojniak *Klasy łączone: koncepcje pedagogiczne i współczesne rozwiązania organizacyjne w wybranych systemach edukacyjnych* ♦ 176

Jadwiga Basista, Magdalena Błaszczak *Idea grup mieszanych wiekowo w założeniach pedagogicznych Marii Montessori na podstawie doświadczeń szkolnych* • 192

Anna Rappe *Statystyczny opis małopolskich szkół podstawowych, w których występują klasy łączone* • 200

CZĘŚĆ IV: KOHEZJA • 207

Bożena Muchacka *Zabawa jako aktywność ambiwalentna. Osobno, chociaż razem* • 209

Michał Głazewski *„Infans solus” – osobno, choć razem* • 221



Praca zbiorowa *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne* stanowi ważny głos w społecznej dyskusji na temat wspólnej przestrzeni edukacyjnej w perspektywie przemian kulturowych i cywilizacyjnych. Analizuje wybrane aspekty życia społecznego w kontekstach ich wzajemnego przenikania, przystosowania, integracji, wspierania i uzupełniania. Sygnalizuje konteksty rzeczywistości społecznej, która w swej dynamice stawia człowieka wobec nowych wyzwań. [...] Książka potwierdza wysokie kompetencje Autorów. Jest ważnym studium interdyscyplinarnym, w którym analizy pedagogiczne, socjologiczne, filozoficzne i psychologiczne wyrażają wspólną troskę o przyszłość rodzimej edukacji, szczególnie na poziomie klas początkowych szkoły podstawowej. Stanowiąc istotny wkład w rozwój teorii i praktyki edukacyjnej, z pewnością przyczyni się do poszerzenia jej perspektywy badawczej. Formułowane interesujące wnioski mogą stać się sygnałem do poszukiwania nowych, atrakcyjnych rozwiązań.


prof. dr hab. Jolanta Szempruch

W *Słowie wstępnym*, prowokacyjnie zatytułowanym *RAZEM, chociaż OSOBNO?*, Michał Głażewski w wysoce erudycyjny sposób przedstawia kontekst monografii. Wskazuje on, że zarówno tytuł publikacji, jak i jej wiodąca idea nawiązują wprost do książki Zygmunta Baumana *Razem osobno* (Kraków 2003). Ukazując rozpad oświeceniowej, modernistycznej (czy jakkolwiek ją nazwiemy) idei, stwierdza, że także w tej publikacji „wątki narracyjne skonstruowane zostały z konieczności w sposób nieliniarny, splatając frazy, fragmenty, okruchy, strzępki z szerokim planem, bardziej całościowym uogólnieniem. Narracja ma przy tym założenia charakteru intertekstualny – dla recepcji dyskursu często potrzebna jest świadomość korelacji, nawiązań czy cytatów z innych tekstów pedagogicznych, przywoływanych bądź wprost – w charakterze glosy – bądź pośrednio – jako blask odbity *opus maior*. Wydaje się, że właśnie owa fragmentaryczność, dająca Czytelnikowi przywilej konstruowania własnego obrazu, ustalania własnych reguł interpretacyjnych, to forma najlepiej nadająca się do uchwycenia tego aspektu rzeczywistości edukacyjnej w ruchu, *in flagranti*, dynamicznej rzeczywistości, jaką przeżywamy i jaką sami ustanawiamy. Jej fragmenty są rodzajem cząstek, egzystencjalnych okruchów, zyskujących spoiwą, kohezyjną tożsamość przez określenie się wobec pozostałych części książki: byłyby rachityczne i niespełnione, jeśli nie pozostawałyby z nimi w określonych relacjach semantycznych”.

prof. dr hab. Roman Leppert

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie  
Prace Monograficzne 784

ISSN 0239-6025  
ISBN 978-83-8084-031-7

  
WYDAWNICTWO NAUKOWE  
UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE