



INSPIRATOR

CZASOPISMO REFLEKSYJNEGO NAUCZYCIELA

ISSN 2450-8314

2015, NR 1(1)

WWW.FEDR.PL

Pozorowanie wychowania *do i w* demokracji...

M. Falkiewicz-Szult

Demokracja jako wartość...

E. Piecuch

Czy istnieje życie na żart?

D. Duda



Spis treści

2

Wstęp

Agnieszka Olczak

3

Pozorowanie wychowania do i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)

Małgorzata Falkiewicz-Szult

11

Demokracja jako wartość w kontekście współpracy wychowawcy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

Ewelina Piecuch

17

Czy „istnieje życie na żart?”

Dorota Duda

23

Coaching jako wspomaganie rozwoju zawodowego - profesjonalizacji

Marzanna Farnicka

25

Recenzje

INSPIRATOR

czasopismo refleksyjnego nauczyciela

ISSN

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

Redaktor naczelna:

dr Agnieszka Olczak, a.olczak@fedr.pl

Bogna Ferensztajn,

dr Katarzyna Gawlicz,

dr Iwona Kopaczyńska

dr hab. Agnieszka Nowak-Lojewska

SKŁAD I OPRACOWANIE GRAFICZNE:

Rafał Olczak

r.olczak@fedr.pl

WYDAWCA:

Fundacja Edukacja-Demokracja-Rozwój

www.fedr.pl

65-120 Zielona Góra, ul. Kokosowa 26/1

tel. +48 505 615 263

e-mail: info@fedr.pl

Wstęp

Mamy ogromną przyjemność zaprosić Państwa do lektury pierwszego numeru naszego czasopisma. „Inspirator” to kwartalnik, w którym będziemy mierzyć się z zagadnieniami ważnymi dla edukacji dzieci w różnym wieku, dla sprawnego funkcjonowania młodego pokolenia w przedszkolu, szkole, grupie rówieśniczej czy rodzinie i ważnych przyszłościowo dla kondycji naszego społeczeństwa.

Numer pierwszy poświęcony został pojęciu demokracji i potrzebie demokratyzacji edukacji rozpoczynając ten proces już od przedszkola. Należy dostrzec, że jest to problem ważny, który budzi skrajne emocje w konserwatywnym społeczeństwie. Mylne przekonanie o potrzebie podporządkowania dziecka dorosłym nie może przysłaniać rzeczywistej potrzeby uczenia naszych obywateli, już od dzieciństwa, odpowiedzialności, wolności, wyrażania własnego zdania, odwagi w bronienu swoich poglądów, ale też szacunku i akceptacji innych, z ich odmiennymi poglądami, przekonaniem. Jestem przekonana, że nasza demokracja potrzebuje ludzi aktywnych, ambitnych, wierzących w siebie, szanujących normy i wartości społeczne. Trafnie, aczkolwiek żartobliwie, zdefiniował demokrację Grzegorz Kasdepke, którego książkę 45 puknięć w głowę... prezentujemy w tym numerze, wskazując, że „Młoda demokracja pozna społeczeństwo chętne do współdecydowania o swoim losie. Wymagania: szacunek do prawa, zgoda na decyzje większości, skłonność do uczestniczenia w wyborach, niechęć do jednostek, które chciałyby rządzić wbrew innym. Poważne oferty proszę kierować do redakcji pisma Wolność Słowa”.

Jeśli chcemy budować takie społeczeństwo i taką demokrację, to potrzebujemy edukacji szanującej prawa dziecka i takiego szacunku dla praw ludzi uczącej. Potrzebujemy społeczeństwa aktywnego, partycypującego w wyborach, dlatego edukacja ma uczyć zgody, poczucia przynależności i współodpowiedzialności.

Chciałabym, by to czasopismo, tak jak działalność naszej Fundacji, było jedną z cegiełek w budowie wzajemnego zrozumienia i zaufania wobec innych, w tym szczególnie dzieci.



DR AGNIESZKA OLCZAK
REDAKTOR NACZELNA

Pozorowanie wychowania *do* i w demokracji wobec najmłodszych obywateli (dzieci w wieku przedszkolnym)

dr Małgorzata Falkiewicz-Szult

Naukowy dyskurs na temat demokracji obecnie można określić jako bogaty w swym dorobku. Napisano już wiele opracowań teoretyczno-empirycznych¹ na ten temat. Autorzy podejmują zagadnienia dotyczące możliwości i ograniczeń demokracji w instytucjach oświatowych, odwołując się do badań własnych na gruncie rodzimym, jak i licznych badań i doświadczeń zagranicznych autorów². Wszyscy badacze zjawiska demokracji w instytucjach oświatowych są zgodni co do teoretycznego znaczenia wartości demokratycznych zawartych w Art. 1. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, w którym czytamy: „wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach (...)”³. W kontekście tematu zawartego w tytule opracowania odwołuję się do wymienionych powyżej praw, a także praw przysługujących dziecku zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka, z której wynika m. in., że dziecko ma prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów, wypowiedzi, swobody poszukiwania, otrzymywania informacji, swobody myśli, sumienia i wyznania⁴.

Jednym z zamierzeń, jakie postawiłam sobie w niniejszym szkicu, jest próba ukazania pozorowanych (aczkolwiek nieuświadomianych) działań nauczycieli w sferze kształtowania demokratycznych stosunków międzyludzkich, realizacji postulatów edukacji demokratycznej w przedszkolu, w tym promowania wartości demokratycznych. Tematyka publikacji wpisuje się w obecne potrzeby i dylematy systemu wychowania i kształcenia młodego pokolenia w społeczeństwie obywatelskim.

1 M. in.: Zbiór licznych tekstów o charakterze teoretyczno – empirycznym zawartych w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Demokracja...* op. cit., 2014; A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*, Zielona Góra 2010, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

2 Np. G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, przekł. K. Gawlicz, Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

3 *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, art. 1. 1948.

4 *Konwencja o Prawach Dziecka*, art. 12-14, 1989.

Inspirację teoretyczną dla niniejszych rozważań stanowi *Pedagogiczne credo* J. Deweya⁵, gdyż to dzieło stanowi podstawę rozumienia działań pedagogicznych nauczyciela w przedszkolu i pozwala na określenie relacji zachodzących na płaszczyźnie nauczyciel-dziecko, dziecko-dziecko, nauczyciel-rodzic w środowisku przedszkolnym w wymiarze demokratycznym.

Szkicowo nakreślony obszar znaczeniowy

Na użytek interesującego mnie tematu omówię krótko pojęcia takie, jak: „wychowanie” oraz „wychowanie w duchu demokracji” (implikujące wychowanie w i do demokracji). Pojęcia związane z pozornymi działaniami nauczyciela w tym zakresie, zostaną omówione w dalszej części tekstu.

Mając na uwadze powyższe, przyjmuję za J. Deweyem, iż wychowanie to proces nieświadomego wrastania jednostki w społeczną „świadomość gatunku”. Proces ten rozpoczyna się od urodzenia jednostki, która z wolna staje się uczestnikiem moralnych i intelektualnych zasobów, spadkobiercą nagromadzonego kapitału cywilizacji⁶. Natomiast wychowanie do demokracji zawiera respektowanie praw dziecka oraz stosowanie środków wychowawczych takich jak: negocjowanie, doradzanie, towarzyszenie dziecku w rozwoju, edukacji i życiu w społeczeństwie obywatelskim. Wychowanie w duchu demokracji ma zagwarantować wychowancom umiejętność współpracy, współdziałania, oraz inne dyspozycje pozwalające na radzenie sobie w życiu społecznym, wśród których można wymienić: samorządność, współdziałanie, motywację wyborów, podejmowanie decyzji etc. Wychowanie w duchu demokracji zawiera w sobie pluralistyczne otwarcie się na zmiany społeczne, zmierzające w kierunku większej wolności jednostki. Ważną cechą wycho-

5 J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, przekł. J. Pieter, Warszawa 2005, Wyd. Akademickie Żak.

6 *Ibidem*, s. 9.

wania dziecka w duchu demokratycznym jest możliwość dziecka partycypacji (uczestnictwa) i odpowiedzialności w życiu społecznym. Takie rozumienie wychowania do demokracji wyznacza nauczycielowi przedszkola pełnienie roli doradcy, partnera, inspirowania, pomocnika, we wprowadzaniu wychowanków w zmieniający się świat; wyznacza rolę „strażnika” respektowania praw i interesów dziecka, rolę osoby odpowiedzialnej za poszanowanie i rozwój podmiotowości, samodzielnej aktywności poznawczej i autentycznego działania dziecka. Jak twierdzi J. Owocień, „Istotą wychowania w duchu demokracji jest przygotowanie człowieka, aby w dorosłym życiu umiał walczyć o wolność osobistą i godność przeciwko różnym formom przymusu, przemocy czy despotyzmu”⁷, oraz przygotowanie młodego pokolenia do roli autonomicznych, wolnych, dorosłych obywateli funkcjonujących w środowisku demokratycznym, gdzie „warunkiem autonomii jednostki, bycia wolnym jest ciągłe uczenie się i rozszerzanie własnych możliwości kontroli poznawczej, tworzenie własnego modelu świata i swoich potrzeb”⁸. Podstawową wartością wychowania do demokracji jest pluralizm idei, zaś kwestię zasadniczą uczenia demokracji stanowi wychowanie obywatelskie wszystkich wychowanków.

Konkludując, teoria demokracji duży nacisk kładzie na różne formy zaangażowania i uczestnictwa dzieci w życiu społecznym (przedszkola). Udział każdego dziecka w życiu społecznym, oraz podstawowe prawa obywatelskie, polityczne, kulturowe, społeczne i ekonomiczne gwarantują postanowienia zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka przyjęte w 1989, przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne narodów Zjednoczonych.

Nie ulega wątpliwości, że przedszkole powinno spełniać istotną rolę w umacnianiu i popularyzowaniu demokracji. Przedszkole jako instytucja wychowawczo-edukacyjna z założenia powinna sprzyjać krzewieniu wartości demokratycznych, wyzwalamu możliwości dziecka i jego aktywności rozwojowej oraz kreatywnej i odpowiedzialnej postawy wobec nieuniknionych zmian cywilizacyjnych oraz adekwatnego, demokratycznego funkcjonowania we wspólnocie. Powstają jednak pytania o strategię i możliwości wychowania i edukacji ku i w demokracji w instytucjach przedszkolnych, o rodzaj nabywanych przez dziecko kompetencji w sferze wy-

7 J. Nowocień, *Uspołecznienie szkoły warunkiem demokracji oświaty* [w:] *Demokracja i oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996, PTP, s. 210.

8 J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, Wydawnictwo „Comandor” s. 21.

chowania i życia w społeczeństwie obywatelskim opartych na zasadach demokratycznych. Stawianie owych pytań sygnalizuje z jednej strony o pilnej potrzebie głębokiego namysłu nad kształtem edukacji od wczesnych lat życia dziecka i z drugiej nakłada na władze oświatowe, nauczycieli, a także zarówno na poszczególne jednostki jak i całe społeczeństwo przyjęcia określonych postaw do demokratycznych wartości utrwalonych w kulturze, oraz nastawień wobec demokratyzacji przedszkola. Współczesne demokracje – jak piszą Skidmore, Bound – „muszą być demokracjami codziennymi, muszą być zakorzenione w kulturze, w której wartości i praktyki demokratyczne nadają kształt nie tylko formalnemu obszarowi polityki, ale i nieformalnym obszarom życia codziennego: rodzinom, społecznościom, miejscom pracy oraz szkołom i innym usługom publicznym”⁹.

Przedszkole może zaoferować dzieciom i ich rodzicom nabycie doświadczeń i kompetencji demokratycznych, może być otwarte na krzewienie wartości demokratycznych. Jednakże osiągnięcie demokratycznego sposobu pracy, czy inaczej posługiwanie się demokratycznym podejściem w pracy pedagogicznej, jak się okazuje, nie jest łatwe nie tylko w przedszkolu, ale w całym polskim systemie edukacji¹⁰. Obserwacje praktyki przedszkolnej pokazują wielość zróżnicowanych działań nauczycieli, które określić można działaniami pozornymi w kontekście upowszechniania demokracji w przedszkolu.

Pozorne działania nauczycieli

Według definicji słownikowej stwarzać pozory to starać się o to, żeby coś wyglądało inaczej niż jest w istocie. Natomiast zachować pozory to starać się o to, aby się wydawało, że wszystko jest w porządku¹¹. Pozorowanie demokracji przez nauczycieli w przedszkolu, rozumiem jako sprawianie wrażenia prawdziwości, adekwatności zachowań demokratycznych, upowszechniania wartości demokratycznych (równość, wolność, sprawiedliwość, pluralizm, tolerancja, samorządność, respektowanie praw obywatelskich) w toku procesu wychowawczo-dydaktycznego. Przyjmuję zatem, że jeśli deklarowane zachowania nauczycieli przedszkola w stosunku do dzieci nie będą korespondowały z ich zachowania-

9 Za: P. Moss, *Docenić demokrację w przedszkolu* [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wrocław 2014, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 27.

10 Por. B. Śliwerski, *Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującej demokrację oświaty publicznej w III RP*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.

11 *Słownik języka polskiego*, PWN Warszawa 1995.

mi urzeczywistnianymi w codzienności przedszkolnej istnieje ewentualność pojawienia się działań pozornych w sferze demokracji życia przedszkolnego. Pozorowanie demokracji niesie za sobą negatywne konsekwencje dla dziecka. Istnieje prawdopodobieństwo naśladowania pozornych zachowań nauczyciela jako *znaczącego innego*, wzorowanie się na jego sposobach postępowania, reagowania etc. Taka sytuacja jest zaprzeczeniem wychowania i edukacji *do* i w demokracji.

W opracowaniu wyróżniam tylko te elementy procesu edukacyjnego, które przenoszą się na działania nauczyciela w grupie dziecięcej i mają znamiona działań pozornych w praktyce przedszkolnej.

Jednym z ważnych wyzwań wychowania dzieci *do* i w demokracji są różnorodne strategie integrujące grupę rówieśniczą. W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera rozwój kompetencji kluczowych dzieci ułatwiających wzajemną kooperację. J. P. Sawiński wymienia następujące kompetencje kluczowe: uczenie się, myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca, działanie¹². Oprócz zabawy jako podstawowej formy aktywności dziecka, praca zespołowa stanowi znaczącą strategię umożliwiającą rozwój wymienionych kompetencji dzieci. Jak podkreślają nauczycielki, dzięki wykorzystywaniu pracy w grupach, każde z dzieci wnosi coś „swojego” do rozwiązania problemów, każde rozwiązuje zadanie na swój sposób, kierując się osobistymi potrzebami i wewnętrzną motywacją. Dzięki pracy zespołowej dziecko podnosi wiarę we własne siły, liczy się ze zdaniem innych oraz przyjętą perspektywą działania swoich koleżanek i kolegów, budzi wrażliwość społeczną, solidarność, przygotowuje do udziału w życiu publicznym. Praca w grupach skłania do stawiania pytań, porównań, dyskusji, wnioskowania. Inaczej mówiąc „(...) dziecko zaczyna z wolna zachowywać się jak członek jedności społecznej, (...) ocenia samego siebie z punktu widzenia dobra grupy, do której należy”¹³. W świetle wychowania dzieci w demokratycznych warunkach należy zatem wzmacniać ich (każdego członka zespołu) partycypację i zaangażowanie w pracy zespołowej.

Jednakże praktyki przedszkolne¹⁴ pozwalają na wysnuć innego spostrzeżenia. Praca w zespołach najczęściej dotyczy realizacji zadań z zakresu dzia-

łalności plastycznej dziecka z narzucaną tematyką, i materiałem przygotowanym przez nauczyciela. Nierzadko dziecku są udzielane szczegółowe instrukcje, wskazówki wykonania zadania, bo rolą nauczyciela jest: *służenie dziecku pomocą, udzielanie rad, podsuwanie pomysłów (...)*¹⁵. Taki stan rzeczy sprawia, iż dziecko nie może samo niczego zaprojektować, zaplanować, pokolorować, skonsultować się z kolegą siedzącym obok, a przy tym ma być cicho etc. W ten sposób ukształtowana w dziecku dyspozycja, której wyrazem jest brak odwagi twórczej, aktywnego wyrażania siebie, mocy sprawczej, jest efektem asymetrycznych relacji między *władzą a wiedzą*¹⁶ nauczyciela i dziecka z czego, jak się wydaje, nauczycielki nie zdają sobie sprawy. Można więc powiedzieć, że są to raczej działania pozorne nie zmierzające do demokratyzacji stosunków międzyjednostkowych. Zawierają w sobie instrukcyjne kierowanie rozwojem i aktywnością dziecka oraz niedookreślonym prawdopodobieństwem zmian, jakie miałyby być dokonane w wychowanku w zakresie przyswajania doświadczeń i wartości demokratycznych. Dzieci mają się podporządkować zasadom narzuconym przez nauczycieli, „bo oni wiedzą lepiej”. Można założyć, że funkcja tego rodzaju działań związana jest z podtrzymaniem dominującej pozycji nauczyciela, który z racji swej nauczycielskiej roli kieruje nabywaniem doświadczeń dzieci jako tych, którzy mają się podporządkować i nauczyć żyć w odgórnie zdefiniowanej rzeczywistości¹⁷. Wobec tego wątpliwa staje się teza o demokratyzacji dziecięcych relacji zachodzących w opisanych warunkach.

Kolejnym przejawem pozornych działań na rzecz demokracji w przedszkolu są niewłaściwie stosowane *umowy społeczne*. Umowy społeczne pozwalają na utrzymanie kultury demokratycznej, którą definiuję jako jasne reguły działania wszystkich podmiotów edukacji, otwartą komunikację, szacunek dla innych. Umowy społeczne regulują stosunki międzyludzkie i rzucają się do zachowania porządku społecznego (myślenia i działania w oparciu o zasady i normy społeczne). Umowy społeczne z dzieckiem są drogą ku demokracji w wychowaniu¹⁸.

15 wypowiedzi nauczycieli

16 Zob.: M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993, Altheia-Spacja; D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2007, nr 1-2.

17 Więcej na ten temat zob.: K. Gawlicz, *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdezintegrowanych podmiotów [w:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014, Impuls, s. 165.

18 A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*, Zielona Góra 2010, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

12 J. P. Sawiński, *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.

13 J. Dewey, *Moje...*, op. cit., s. 10.

14 Odwołuję się do przeprowadzonych badań, które częściowo zostały zaprezentowane w publikacji: M. Falkiewicz-Szult, *Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola [w:] Demokracja...*, op. cit.

Odwołując się do praktyki edukacyjnej, trzeba zaznaczyć, że w salach przedszkolnych znajdują się - wspólnie z dziećmi - opracowane tzw. „kontrakty”, które w praktyce wychowawczej, jeśli są poprawnie wykorzystane, lepiej się sprawdzają niż inne metody wychowawcze. Są one umieszczone w widocznym miejscu, w zasięgu wzroku dziecka, aby w każdej chwili ono mogło przypomnieć sobie o znaczeniu poszczególnych umów, a w razie przewinienia - skonfrontować swoje zachowanie z zapisem graficznym umowy (znaczeniem treściowym) wyciągnąć wnioski i ponieść odpowiedzialność za skutki swojego zachowania. Jak mówią nauczycielki *umowy pozwalają na określenie przez dzieci swoich zachowań oraz relacji z rówieśnikami (...), utrzymanie ładu, dyscypliny i porządku w grupie; zapobiegają konfliktom w grupie*. Dyscyplina jest przedmiotem troski wielu nauczycieli i najczęściej wymienianym pojęciem w kontekście zawierania umów społecznych z dziećmi.

Z obserwacji jednak wynika, że dyscyplina wymuszana jest raczej szantażem i groźbami wyrażanymi w postaci werbalnej, np. (...) *jak się nie uciszysz, pójdziesz do maluchów, jak nie posprzątasz zabawek nie wyjdziecie na podwórko; kto nie zje, nie będzie się bawił ulubioną zabawką*. Są to zewnętrzne źródła nacisku, które nie stanowią racjonalnych argumentów na rzecz wdrażania dzieci do dyscypliny, kreowania dobrej atmosfery wychowawczej w grupie przedszkolnej i nie nadają wymiaru demokratycznego. Zamiast bezskutecznie szantażować dzieci, nakładać wielokrotne ograniczenia, należy nauczyć je samodzielnego krytycznego korzystania z praw im przysługujących, rozumienia znaczenia umów społecznych i ich przestrzegania w procesie rozwoju społecznego i przyswajania demokratycznych wartości.

J. Dewey podkreśla, że „dyscyplina szkoły (przedszkola dop. M. F-Sz) powinna wynikać z jego życia jako społecznej całości, a nie pochodzić bezpośrednio od nauczyciela (...). Zadanie (nauczyciela dop. M. F-Sz) polega na tym, aby na podstawie bogatszego doświadczenia i dojrzałej mądrości przygotować dziecko do dyscypliny życia”¹⁹, a nie na podstawie nadużywania interwencji wychowawczych, często tracąc swój autorytet. Interwencja wychowawcza zagraża poczuciu dziecięcego sprawstwa, ogranicza warunki do budowania adekwatnego poczucia własnej wartości, rozwijania sprawności i kompetencji dzieci²⁰.

19 J. Dewey, op. cit., s. 18.

20 D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, Wydawn-

Przykładem pozorowania demokracji w przedszkolu są *oferty zajęć edukacyjnych*. Oferta jest pomysłem, propozycją, zadaniem wielowariantowym (indywidualnym, zespołowym) do wykonania, którego autorem mogą być dzieci, nauczyciele, rodzice²¹. W tym kontekście, istotą demokracji jest dana dziecku perspektywa wyboru ofert zajęć edukacyjnych zaproponowanych zarówno przez nauczycieli, rodziców jak i same dzieci. Szansa wyboru oferty oparta jest na drodze ciągłych dyskusji i dialogowania z wychowanymi, których aktywny udział i zaangażowanie w środowisku demokratycznym jest niepodważalny. Każde dziecko pragnie być wysłuchane. Dzieci mają prawo, by zabierać głos w sprawie prowadzonej edukacji, dzięki czemu rozwijają zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym. Jednak brak zaufania do kompetencji dzieci, brak zgody na koncepcyjność i decyzyjność²², prowadzi do przejmowania inicjatywy przez nauczyciela w zakresie zajęć edukacyjnych. Sedno sprawy tkwi w tym, że to sam nauczyciel planuje zajęcia, sytuacje pedagogiczne, bez porozumienia z wychowanymi. Taki stan rzeczy zmniejsza demokratyczność doświadczeń i atmosferę obywatelskości w przedszkolu.

Z rozmów z nauczycielami wynika, że ważna jest dla nich realizacja podstawy programowej i efektywność przekazywanych treści, *bo w ciągu 5 godzin muszą zrealizować treści z podstawy programowej*. Dzieci muszą się dostosować do proponowanych (raczej narzucanych) zajęć edukacyjnych przez nauczyciela, do wybranych przez niego tematów zajęć, gdyż ten musi złożyć sprawozdanie z wykonania zadań wynikających z programu wychowawczego przedszkola oraz złożyć raport z „realizacji” programu w czasie zebrania rady pedagogicznej. Ponadto (jak artykułują nauczycielki) nie ma czasu na *oferowanie zajęć przez dzieci, bo każde z nich chce robić coś innego; dzieci proponują zadania niewykonalne*. Ukrytymi przesłaniami dysponowania czasem dzieci może być potrzeba/konieczność realizacji wszystkich czynności zaplanowanych przez nauczyciela obawa przed „niezrealizowaniem” treści programowych²³. W odczuciu nauczycielek, ważne jednak jest to, że mają poczucie dobrze spełnionego obowiązku. Widoczna jest tu orientacja na

ictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 55.

21 D. Waloszek, *Propozycje ofert edukacyjnych dla dzieci. Niezależnie od wieku. Zależnie od ich potrzeb* [w:] *Dziecko w przedszkolu*, z. 1, red. D. Waloszek. Zeszyt Przedmiotowo-metodyczny GRONO, nr 11.

22 Por. D. Klus-Stańska, *Między...*, op. cit., 2007; D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, op. cit., s. 41.

23 Więcej na ten temat zob.: M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, Impuls, s. 145.

program, dominację aktywności kierowanej a nie na inicjatywne działania poznawcze dziecka. Od dawna akcentuje się, że proces nauczania – uczenia się ma prowadzić w kierunku orientacji na dziecko a nie na program. R. Więckowski wypowiadając się na ten temat zaznacza, że „(...) program jest tylko jednym z elementów systemu edukacyjnego. Podstawowym natomiast jest interpretacja tego programu przez nauczyciela, w interesie rozwijającego się dziecka”²⁴. Urzeczywistnianie treści programowych według sztywnych programów nauczania, jest zniewoleniem programowym i tkwieniem w chaosie edukacyjnym²⁵. Narzucony z góry rodzaj aktywności dziecka nie może być usprawiedliwiony, ani wielością programów, ani realizacją treści, ani brakiem czasu na dialogowanie z dzieckiem. I mimo, iż nauczyciele z jednej strony mówią o aprobowaniu pomysłów dzieci, to jednak są to tylko deklarowane wypowiedzi, nie mające przełożenia na praktykę edukacyjną. Taki stan rzeczy hamuje uczestnictwo demokratyczne dzieci w grupie rówieśniczej. Zdaniem J. Deweya „Nauczyciel nie po to jest w szkole (przedszkolu dop. M. F-Sz), aby narzucić dziecku pewną ilość wyobrażeń albo wpoić mu pewien zasób nawyków, lecz po to, aby jako członek szkolnej (przedszkolnej dop. M. F-Sz.) społeczności dokonywać nieustannie umiejętnego doboru wpływów, mających oddziaływać na dziecko, i aby mu dopomagać w dawaniu właściwych odpowiedzi, czyli reakcji na te wpływy”²⁶.

Następny przejaw pozorowanych działań nauczyciela związany jest zasadą **indywidualizacji** w edukacji przedszkolnej. Truizmem jest przypomnienie, że najważniejszą kwestią w procesie wychowania i edukacji dziecka jest uwzględnianie jego zainteresowań, możliwości, aktywności, potrzeb. Jak twierdzi J. Dewey „Wychowanie (...) musi się rozpoczynać od wglądu psychologicznego w zdolności, zainteresowania i przyzwyczajenia dziecka i to musi też stanowić kryterium we wszystkich poczynaniach wychowawczych (...)”²⁷. O fikcyjności indywidualizacji w praktyce pedagogicznej pisze B. Dymara. Fikcyjność indywidualizacji można dostrzec podczas czytania oficjalnych programów nauczania, czy też poradników metodycznych, w których pojawiają się sformułowania o charakterze nakazowym lub inspirującym. Jak dalej pisze autorka „brak jest natomiast jasnej koncepcji programowej wskazującej rodzaje owej indywidualizacji, jej ujęcia czasowo-

wo-przestrzenne i typologie działań standardowych, obowiązujących wszystkich uczniów oraz swoistych, przekraczający ów standard, obowiązujący niektórych²⁸. Autorka podkreśla ideacyjno-propagandowy charakter zakładanej indywidualizacji uczenia się – nauczania²⁹. Co prawda nauczyciele oznajmiają o wykorzystywaniu zasady indywidualizacji w procesie edukacyjnym, wykazują całkowitą aprobatę jej stosowania, ale innym razem dodają, że ze względu na dużą liczebność grup trudno o jej realne zastosowanie. Z badań sondażowych wynika, że nie potrafią przygotować zajęć o różnym stopniu trudności, zainteresowań dla poszczególnych dzieci: *nie wiem, jak dla każdego dziecka przygotować różne zajęcia, zredagować cele, treści; (...) mam problem z doбором metod dla każdego dziecka z osobna (...), indywidualizację uważam za podstawową zasadę pracy z dziećmi, ale nie zawsze mogę ją zastosować przy tak licznej grupie dzieci; indywidualnie pracuję z każdym dzieckiem jeśli jest w grupie ryzyka w ramach zajęć wyrównawczych*. Zacytowane wypowiedzi wskazują na: brak wiedzy i rozumienia nauczycieli o istocie zasady indywidualizacji. Być może jest to wynik niedookreślenia pojęcia „indywidualizacja”. Jest to termin złożony, trudny do zdefiniowania. Nad zjawiskiem indywidualizacji w edukacji pochylali się różni badacze i teoretycy nauk społecznych, m. in.: W. Okoń, F. Bereźnicki, T. Lewowicki, M. Śnieżyński, R. Kuligowska, K. Krukowski i inni³⁰. Punktem wiążącym podejścia do pojęcia „indywidualizacja” wszystkich autorów jest uwzględnianie w procesie edukacyjnym różnic indywidualnych wychowanków i dostosowanie strategii do ich możliwości rozwojowych.

Podobnie rzecz się ma z kwestią **podmiotowości dziecka**. Pogląd, że dziecko zawsze ma być podmiotem jest tylko pozorowaniem idei podmiotowości, na co wskazują wszystkie opisane (w skrócie) powyżej przykłady ukazujące zjawisko nadrzędności (nauczyciel) i podrzędności (dziecko). Jak dowodzą praktyki pedagogiczne to nauczyciel jest najbardziej aktywny w procesie edukacyjnym dziecka. Co prawda sumiennie przygotowuje się do zajęć, bo zapewnia środki dydaktyczne, przygotowuje miejsca pracy dziecka, materiały do wykonania prac (wytworów), określa temat zajęć, wypełnia doku-

24 R. Więckowski, *Program, jego istota, podstawowe problemy*, „Życie Szkoły” 1999, nr 10, s. 520.

25 Por. M. Falkiewicz-Szult, *Nauczyciel...*, op. cit., 2010.

26 J. Dewey, *Moje...*, op. cit., s. 18.

27 J. Dewey, *Moje...*, op. cit., s. 13

28 B. Dymara, *Działania imitacyjne i rzeczywiste w procesie szkolnej edukacji* [w:] *Demokracja i oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996, PTP, s. 252.

29 *Ibidem*.

30 Więcej na ten temat zob.: J. Żądło, *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Dziecko-uczeń a edukacja wczesnoszkolna*, red. I. Adamek, J. Zbróg, Kraków 2011, Wydawnictwo „Libron” and Authors, s. 31-43.

mentację etc., bo jak mówią: *to należy do moich obowiązków (...), takie mam zadanie w wypełnianiu funkcji zawodowej (...)*. Jednak tak ujmowany sposób wypełniania roli zawodowej nie sprzyja, a nawet uniemożliwia podejmowanie przez dzieci rzeczywistych, nienaśladowczych (nieodtwórczych) działań, kreujących realne sytuacje wyboru. Gdyby jeszcze dodać, że to najczęściej nauczyciel zadaje pytania³¹ i nierzadko sam na nie odpowiada, nie zostawiając dzieciom czasu na namysł, refleksję nad odpowiedzią, dyscyplinuje za pomocą różnych form nacisku (np. straszenie, szantażowanie) to oznacza, że kieruje rozwojem dziecka w sposób uprzedmiotowiony, choć nie jest tego świadomy. Mamy tu do czynienia z instrumentalnym modelem edukacji opartym na wzorze kształtowania (urabiania) człowieka, co nie służy realizacji założeń paradygmatu podmiotowego edukacji³², ani idei demokracji. Są to liczne uwarunkowania niekorzystnie oddziałujące na wychowanie i edukację małego dziecka.

Z uwagi na brak miejsca w opracowaniu, wskazałam tylko niektóre zachowania nauczycieli przedszkola, które określiłam jako działania pozorne w edukacji ku demokracji. Podane przykłady pokazują, że pytanie o związek między nakreślonym tu sposobem pracy pedagogicznej w grupach przedszkolnych a rozwijaniem wartości demokratycznych, czy uważanie samej demokracji jako wartość jest pytaniem retorycznym. Trudno nie zgodzić się z B. Dymarą, gdy twierdzi, że (...) edukacja do demokracji, może być rzeczywiście pojmowana jako wartość, o ile wychodzi od podstawowej wartości, jaką jest człowiek. Dopiero też tak realizowana edukacja do demokracji będzie odślaniała swoją prawdziwą wartość³³. W innym wypadku będziemy mieli do czynienia ze zjawiskiem wprowadzania demokracji w przedszkolu metodą prób i błędów, bardziej po omacku, fikcyjnie, aniżeli autentycznie.

Próba podjęcia refleksji nad przejawami rzeczywistej a nie pozorowanej demokracji

Przedszkole stanie się demokratycznym polem doświadczalnym, gdy funkcjonujące w nim dziecko będzie miało możliwość partycypowania, współtworzenia, negocjowania a nie tylko słuchania i wykonywania poleceń dorosłego (nauczyciela, rodzica). Może się przyczyniać do tworzenia i umacniania wychowania dzieci na zasadach demokratycznych. Powstaje jednak pytanie o warunki, jakie powinno spełniać przedszkole, by stało się instytucją demo-

kratyczną³⁴? Poszukując alternatywnych rozwiązań problemów związanych ze zjawiskiem pozorowania demokracji warto zwrócić uwagę na co najmniej trzy podstawowe warunki rozwijania demokracji w przedszkolu: (1) świadomość nauczycieli demokratycznych wartości, (2) praktykowanie demokracji w przedszkolnej codzienności przez samych nauczycieli (3) współdziałanie różnych podmiotów edukacji tj. dzieci, nauczycieli, rodziców, decydentów, władz oświatowych.

Świadomość pluralizmu i obrony podstawowych praw człowieka jest elementem rozumienia demokracji w ogóle. Nauczyciel ma dostrzegać wartość pluralizmu w wychowaniu do demokracji zgodnie z zasadami współczesnych koncepcji edukacji małego dziecka i idei uczenia przez całe życie. Wartości demokratyczne są filarem współczesnej edukacji i edukacji przedszkolnej, co jest przedmiotem rozważań w tym tekście. Wolność przejawia się w możliwościach wyboru: np. ofert zajęć edukacyjnych, tematu i formy zajęć, zabawy, kolegi do zabawy, materiałów do wykonania prac plastycznych, własnego zdania itp. Mówiąc ogólnie w środowisku demokratycznym dzieci mają więcej swobody w dokonywaniu wyborów i możliwości współdecydowania w różnych sprawach dotyczących jego samego aniżeli w środowisku autokratycznym. Z pojęciem wolności koreluje pojęcie odpowiedzialności. To oznacza, że dzieciom trzeba kreować sytuacje i okoliczności do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, realizować ich zainteresowania, potrzeby i rozwijać zdolności. Efektem czego, dzieci uczą się samodzielnego, heurystycznego myślenia, a przede wszystkim kooperowania z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego. To wszystko sprawia, że dzieci czują się ważne i mają poczucie sprawstwa.

Istotą demokracji jest także dopuszczanie do głosu różnych stanowisk dzieci i ich poglądów bez dokonywania ich ocen czy dyskryminacji. Doceniając pozytywną wartość pluralizmu w wychowaniu demokratycznym istotnego znaczenia nabiera spojrzenie i otwartość na zróżnicowanie społeczne dzieci i ich rodziców.

Praktykowanie demokracji przez nauczycieli wiąże się z realizowaniem jej postulatów (respektowaniem wartości, założeń) w edukacji demokratycznej w przedszkolu i rozumiane jest jako:

- umiejętność współpracy między ludźmi o różnych

31 Por. R. Fischer, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, WSiP.

32 J. Bałachowicz, *Style...*, op. cit., s. 68.

33 B. Dymara, *Działania...*, op. cit., s. 330.

34 Pomijany jest tu proces uspołecznienia przedszkola, demokratyzacji zarządzania placówką. Rozważania dotyczą wyłącznie relacji zachodzących między nauczycielem a dzieckiem w procesie wychowawczo-dydaktycznym.

przekonaniach, tradycjach, różnym pochodzeniu etnicznym, narodowościowym, wyznaniowym, społecznym z pełnym zachowaniem obiektywności własnych poglądów itp. Uwaga ta nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do wychowania i edukacji małego dziecka w warunkach zróżnicowania kulturowego. Współcześnie Polska staje się krajem wielokulturowym, co znaczy, że dzieci przebywające w placówkach przedszkolnych pochodzą z różnych krajów, mówią innymi językami, preferują inne wartości, często różniące się od wartości zinternalizowanych przez polskie dzieci.

- równość szans edukacyjnych³⁵ dzieci pochodzących z różnych środowisk. „(...) z założeń demokratycznej oświaty wynika konieczność stworzenia dla wszystkich dzieci niezależnie od ich statusu materialnego, jednakowych warunków do rozwoju potencjalnych ich możliwości”³⁶.

- orientowanie się na człowieka przy zachowaniu podmiotowej roli wychowanka w procesie kształcenia. Skupienie uwagi na dziecku - podmiocie, na jego możliwościach intelektualnych, społeczno-moralnych.

Aby upowszechnić i umocnić wartości demokratyczne w przedszkolu, nauczyciel sam winien stosować je w swojej praktyce pedagogicznej. Mówienie dzieciom o demokracji nie przynosi efektów pedagogicznych. Dzieci uczą się naśladować zachowania, sposoby postępowania osoby dorosłej, uczą się od niej praktycznych umiejętności życiowych potrzebnych dla życia w demokratycznym społeczeństwie. Łatwo zauważyć, czy w codziennej pracy w przedszkolu zachowania dorosłych mają charakter czysto autorytarny, czy posiadają znamiona umożliwiające rozwijanie demokratycznych zasad i wprowadzanie wartości leżących u podstaw praw dziecka i kształtowania demokratycznych stosunków międzyjednostkowych. To ważna sugestia dla nauczycieli praktyków w kwestii podjętego problemu w tym

35 Z przeprowadzonych przeze mnie badań w 2010 roku dotyczących usytuowania nauczycieli w chaosie edukacyjnym, z wypowiedzi badanych nauczycielek, wynikało, że „wyrównanie szans jest hasłem bez pokrycia”. Systematyczna likwidacja szkół i przedszkoli od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku spowodowała zwiększenie liczby grup i utrudnienie pracy pedagogicznej nauczycieli. Zob.: M. Falkiewicz-Szułt, Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 1-2, s. 49. Obecnie sytuacja nie uległa zmianie. Stąd kładę nacisk na konieczność uwzględnienia strategii wyrównania szans edukacyjnych w procesie demokratyzacji przedszkola i to nie jako pozorowane działanie, fasadę, będące efektem różnych zabiegów manipulatorskich i nie wyłącznie jako szczytne hasło, ale działania rzeczywiste zarówno decydentów oświatowych jak i nauczycieli.

36 J. Nowocień, *Uspolecznienie...*, op. cit., s. 211.

tekście. Bo jak twierdzi D. Klus-Stańska „pozorowanie zmiany i zakłamanie pedagogiczne jest znacznie gorsze niż otwarta negacja alternatyw”³⁷.

Uwagi końcowe

Wskazane powyżej rozważania nie wyczerpują listy ani pozorowanych działań nauczycieli w zakresie upowszechniania demokracji ani warunków sprzyjających bardziej demokratycznemu podejściu w edukacji przedszkolnej. Nie uprawniają więc do uogólnień. Stanowią jednak zasadniczy przedmiot refleksji w edukacji urzeczywistniającej założenia demokracji obywatelskiej. Realizacja postulatów demokracji obywatelskiej to istotny pragmatyczny etap prowadzący do efektywniejszego procesu edukacyjnego na wszystkich szczeblach kształcenia. Warto na koniec dodać, że „Demokracja w przedszkolu wymaga „demokratycznych profesjonalistów” dla których demokracja nie jest jedynie czymś odgórnie narzuconym, na przykład wpisany do programu nauczania, ale oznacza osobiste zaangażowanie na rzecz demokratycznego projektu, który za wartość uznaje współistnienie i rozkwit różnych sposobów życia i perspektyw”³⁸. „Demokratyczny profesjonalista” potrafi przebyć drogę ku bardziej demokratycznemu podejściu w edukacji gdy sam czuje się podmiotem, potrafi wyzwolić się od ograniczeń i opresji, wykaże gotowość do zmiany³⁹, jest odpowiedzialny za czyny i słowa, ma świadomość istnienia różnych teorii edukacyjnych i potrafi adekwatnie się posługiwać ich założeniami, respektuje swoje i dziecka prawa. Od „demokratycznych profesjonalistów”, wymaga się profesjonalnego działania. Zaś profesjonalne działanie wymaga od nauczycieli całościowych odpowiedzi na pytania o demokrację w przedszkolu. Bowiem nauczyciel „jest powołany nie tylko do kształcenia jednostek, ale i do kształtowania odpowiedniego życia społecznego”⁴⁰ w społeczeństwie obywatelskim. Umiejętność dostrzegania pozytywnych skutków demokracji staje się konieczne w refleksyjnym działaniu nauczycieli przedszkola. Tylko świadome, rzeczywiste, niepozorowane realizowanie idei demokracji jako zjawiska służącego rozwojowi dziecka w społeczeństwie obywatelskim świadczy o demokratycznym profesjonalizmie. Ważność postawionych tu problemów uwidacznia nieustanne poszukiwania rozwiązań prowadzących do lepszej edukacji *do* i w demokracji w placówkach

37 D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, op. cit., s. 77.

38 P. Moss P, *Docenić...* op. cit., s. 30.

39 Por. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

40 J. Dewey, *Maje...*, op. cit., s. 31.

oświatowych. Zasadne wydaje się postawienie tezy, o podjęciu refleksji nad zmianą standardów kształcenia przyszłych nauczycieli, **włącznie z wymogiem odpowiednich predyspozycji od kandydatów**. Jednakże problem ten nie zostanie rozwiązany dopóki będziemy zajmować się nim doraźnie i negatywnie opisując placówki oświatowe w tekstach naukowych itp. Tym zagadnieniem należy zająć się kompleksowo.

Na koniec jeszcze jedna uwaga. Moje dotychczasowe rozważania miały na celu nakreślenie pozornych działań nauczycieli w zakresie demokracji w przedszkolu, co tym samym w wielkim skrócie uczyniłam. Nie oznacza to jednak, że nie odnotowuje się działań rzeczywistych nauczycieli w edukacji przedszkolnej o charakterze demokratycznym. Niemniej jednak wieloaspektowe omówienie tego zagadnienia nie mieści się w ramach niniejszych rozważań, wymaga analizy i opisu w odrębnym opracowaniu. ■

Bibliografia

Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, Wydawnictwo „Comandor”.

Dahlberg G, Moss P, Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, przekł. Katarzyna Gawlicz, Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, przekł. J. Pieter, Warszawa 2005, Wyd. Akademickie Żak.

Dymara B., *Działania imitacyjne i rzeczywiste w procesie szkolnej edukacji* [w:] *Demokracja i oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996, PTP.

Falkiewicz-Szult M., *Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola* [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Wrocław 2014, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, Impuls.

Falkiewicz-Szult M., *Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 1-2.

Fischer R., *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, WSiP.

Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993, Altheia-Spacja.

Gawlicz K., *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdezintegrowanych podmiotów* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2014, Impuls.

Gawlicz K., Rudnicki P, Starnawski P. (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław 2014, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2007, nr 1-2.

Konwencja o Prawach Dziecka, art. 12-14, 1989.

Moss P., *Docenić demokrację w przedszkolu* [w:] *Demokracja i edukacja: dyle-*

maty, diagnozy, doświadczenia, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wrocław 2014, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Nowocień J., *Uspołecznienie szkoły warunkiem demokratyzacji oświaty* [w:] *Demokracja i oświata, kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996, PTP.

Olczak A., *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu*, Zielona Góra 2010, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 1. 1948.

Sawiński J. P., *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.

Słownik języka polskiego, PWN Warszawa 1995.

Śliwowski B., *Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokratyzację oświaty publicznej w III RP*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.

Waloszek D., *Propozycje ofert edukacyjnych dla dzieci. Niezależnie od wieku. Zależnie od ich potrzeb* [w:] *Dziecko w przedszkolu*, z. 1, red. D. Waloszek. Zeszyt Przedmiotowo-metodyczny GRONO, nr 11.

Więckowski R., *Program, jego istota, podstawowe problemy*, „Życie Szkoły” 1999, nr 10.

Żądło J., *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Dziecko-uczeń a edukacja wczesnoszkolna*, red. I. Adamek, J. Zbróg, Kraków 2011, Wydawnictwo „Libron” and Authors.



DR MAŁGORZATA FALKIEWICZ-SZULT

Adjunkt Uniwersytetu Szczecińskiego, Instytut Pedagogiki, Katedra Wczesnej Edukacji

Teoretyk i praktyk (wieloletnie doświadczenie praktyczne w zawodzie nauczyciela przedszkola)

Zainteresowania naukowe: socjopedagogiczne funkcjonowanie przedszkola (przemoc symboliczna w przedszkolu; procesy interakcji w kontekście organizacyjnym przedszkola; konteksty władzy i wiedzy; wychowanie do demokracji); pedeutologia, edukacja bilingwalna na pograniczu Mecklemburgia-Pomorze Przednie.

Demokracja jako wartość w kontekście współpracy wychowawcy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

Ewelina Piecuch

Od zarania dziejów człowiek poszukiwał najlepszej formy komunikowania się z innymi ludźmi. Setki lat musiało upłynąć do momentu, gdy zostały wymyślone, opracowane i nazwane ustroje. Wprowadzały one regulacje we wszystkie społeczne warstwy, które z sobą korespondowały i dawały najwłaściwsze rozwiązanie. Naukowcy podkreślają, iż nie został wynaleziony taki ustrój, jaki odpowiadałby wszystkim strukturom społecznym i gwarantował idealne porozumienie pomiędzy nimi, ponieważ zawsze pozostanie ktoś, kto poczuje się skrzywdzony bądź rozczarowany¹.

Spojrzenie na codzienną niecodzienność w kontekście wciąż zmieniających się norm oraz przesuwających granic dostępności informacji globalnego świata, powoduje jednocześnie zagubienie i zwiększenie umiejętności przystosowawczych do adoptowania młodego człowieka w środowisku, w którym żyje. Ustalenie zasad działania i współżycia w małej grupie społecznej (jaką jest klasa w środowisku szkolnym), wydaje się być podstawowym zadaniem wychowawcy, który chce wpoić uczniom społecznie akceptowane zasady współpracy.

Kilka słów o genezie demokracji

Szukając definicji *demokracji* napotkałam na wyjaśnienia mówiące, iż jest to „ustrój polityczny, w którym władzę sprawuje społeczeństwo poprzez swych przedstawicieli; też: państwo o takim ustroju”², jak również „forma organizacji życia społecznego, w której wszyscy uczestniczą w podejmowaniu de-

cyzji i szanują prawa i wolność innych ludzi”³. Jest też tłumaczona jako „partia popierająca rządy i idee demokratyczne”⁴.

Inne źródła wskazują, iż jest to „władza ludu, ludowładztwo; ustrój polityczny, w którym władza należy do ludu (charakter określonej demokracji zależy od tego, jaka klasa jest panująca); ustrój, w którym klasą rządzącą była szlachta, (...) mieszczaństwo”⁵, bądź „ustrój polityczny, w którym klasą rządzącą jest burżuazja wykorzystująca parlamentaryzm dla swego panowania nad masami pracującymi”⁶. Zwolennik takiego ustroju jest nazywany demokratą, a ustrój i zasady zgodne z duchem demokracji są po prostu demokratyczne⁷.

Termin „demokracja” najczęściej jest stosowany w polityce. Podkreśla się nim „(...) formy ustroju państwowego i władzy, mechanizmów jej realizacji oraz udziału społeczeństwa w tej władzy. Bardzo często było też używane jako synonim praw obywatelskich. Pod szyldem demokracji pragną występować niemal wszystkie systemy polityczne, bez względu na swe ideowe interpretacje”⁸.

Demokracja powstała w starożytnej Grecji. Już wówczas wiadano, że państwo może dobrze funkcjonować, gdy społeczeństwo w nim żyjące potrafi z sobą współpracować. Demokracja była utożsamiana z ustrojem, który niesie ład i harmonię w struktury polityczno-społeczne, a to za sprawą wolności i swobody wzięcia udziału w rozmowach na tematy

1 A. de Tocqueville, O demokracji w Ameryce, Warszawa 1976, PIW, wyd. I, s. 177.

2 Słownik języka polskiego, <http://sjp.pwn.pl/sjp/demokracja;2554632.html>, - dostęp z dnia 02.06.2015.

3 Ibidem.

4 Ibidem.

5 Mały słownik języka polskiego, Warszawa 1968, Wydawnictwo PWN, s. 110.

6 Ibidem, s. 110.

7 Ibidem, s. 110-111.

8 A. Zwoliński, Dylematy demokracji, Poznań 2010, WAM, s. 11.

istotne dla niego. Termin *demokracja* w dosłownym tłumaczeniu oznacza *demos* - lud oraz *kratos* – władzę, czyli lud, który mógł wpływać na sprawowaną władzę. Demokracja, rozumiana jako ludowładztwo, pewien rodzaj rządów, w którym władza należy do ogółu obywateli danego państwa, miała swe początki w Grecji i tam też odniosła sukces. W Polsce za czasów panowania szlachty w XV i XVI w. panowała demokracja szlachecka, a w obu Amerykach i Europie u schyłku XIX w. narodziły się formy demokracji burżuazyjnej⁹.

Głównym założeniem demokratycznego ustroju politycznego jest równe prawo ludności do decydowania o swoich obecnych, jak i przyszłych losach, oraz sprawowanej nad nią władzy w kraju, w którym żyje. Mimo że taka forma współżycia społecznego istnieje już od ponad dwóch tysięcy lat, to ludzie popełniają wciąż te same błędy i nie wyciągają z nich wniosków na przyszłość. Takie koleje losu jednak nie pomniejszają uznania demokracji za najlepszy istniejący do tej pory ustrój polityczny. „Demokracja często jawi się jako problem narzucający wszystkim efekt dyskusji jako ostateczne rozwiązanie, wiąże się z nią wybujałe ambicje i nadzieje, jest celem oczekiwań”¹⁰. Dzieje się i tak, że w czasie podejmowania demokratycznych decyzji, występują różne zabiegi mające na celu sugerowanie innym wyboru odmiennego niż ten, który mogłyby wynikać z ich wolnej i dobrowolnej decyzji. Mimo upływającego czasu manipulacja i korupcja społeczna są wciąż wszechobecne i odciskają swe piętno na ideałach systemowych¹¹.

Inne spojrzenie na demokrację

Obserwując zdarzenia zachodzące na scenie życia społeczno-politycznego (wybory prezydenckie, parlamentarne) można zaobserwować, iż ustrój demokratyczny ma tylu swoich zwolenników co przeciwników. Niektórzy politycy otwarcie krytykują możliwość podejmowania przez wszystkich ludzi decyzji dotyczących znaczących kwestii, w których ważą się losy całego państwa. Podważa się wiedzę, doświadczenie, świadomość, obycie, wykształcenie,

9 A. de Tocqueville, O demokracji..., op. cit., s. 3-18.

10 Ibidem, s. 5.

11 U. Preis, Historia demokracji, <http://historia.pgi.pl/demokracja.php> - dostęp z dnia 03.09.2014.

inteligencje osób, które zabierają głos w sprawach bardzo istotnych.

Chcąc odnieść się do tego co wielcy tego świata sądzą o demokracji zestawiałam i przeanalizowałam ich opinie na ten temat. Zdania są podzielone. Istnieje podobna ilość zwolenników co przeciwników.

George Bernard Shaw, irlandzki filozof, dramaturg i prozaik będący twórcą koncepcji tzw. siły życiowej (Life Force) i ewolucji twórczej (Creative Evolution). Powiedział, że zastępuje ona „(...) mianowanie zepsutej mniejszości wyborem dokonany przez niekompetentną większość”¹². W podobnym akcencie sformułował swą wypowiedź Edward Abramowski, polski myśliciel polityczny, filozof, psycholog i socjolog mówiąc, że „demokracja jest zdobywaniem wolności dla siebie kosztem wolności innych, podstawianiem jednej normy przymusowej, na miejsce drugiej”¹³.

Powyższe wypowiedzi nie przedstawiają optymistycznej wizji jak dotąd najlepiej ocenianego ustroju politycznego, jakim jest demokracja. Te sceptyczne, krytyczne stanowiska nie prezentują upragnionej wizji tego ustroju.

Społeczeństwo zawsze było podzielone. Karel Čapek, jeden z największych czeskich pisarzy XX wieku, poszedł nieco dalej w swych poglądach twierdząc, iż „demokracja jest pojęciem daleko szerszym niż ustrój polityczny - to ład życiowy”¹⁴.

Więcej światła na temat demokracji położyła Indira Gandhi indyjska polityk, była premier Indii, zwracając uwagę na bardzo istotną kwestię. Powiedziała, że „nie może być demokracji bez określonych reguł. Wolność nie znaczy, że można poruszać się po niewłaściwej stronie ulicy”¹⁵. Leszek Kołakowski, wybitny filozof, eseista, publicysta i prozaik, porównał demokrację do narzędzia „(...) które kanalizuje konflikty międzyludzkie i umożliwia ich rozwiązywanie - czasem nawet usuwanie, czasem osłabianie - bez użycia przemocy”¹⁶. Zdaniem Oskara Negta, jednego z czo-

12 <http://cytaty.pl/szczescie/31118,demokracja-zastepuje-mianowanie-zepsutej-mniejszosci.html>, - dostęp z dnia 12.06.2015.

13 <http://ecytaty.pl/autorzy/a/edward-abramowski/demokracja-jest-zdobywaniem.html>, - dostęp z dnia 12.06.2015.

14 http://www.edupedia.pl/words/index/show/385348_slownik_jezyka_polskiego-demokracja.html, - dostęp z dnia 12.06.2015.

15 https://pl.wikiquote.org/wiki/Indira_Gandhi, - dostęp z dnia 12.06.2015.

16 <https://cytaty.eu/cydat/demokracja/jest.html>, - dostęp z dnia

łowych przedstawicieli szkoły frankfurckiej, człowiek to istota myśląca, która potrafi posługiwać się kategoriami politycznymi, ale aby mogło to zaistnieć należy ją poddawać nieustannemu wychowaniu i edukacji, bo „demokracji trzeba się uczyć - ciągle na nowo, dzień w dzień i przez całe życie. Ludzie nie rodzą się istotami politycznymi”¹⁷. Demokracja powinna być rozumiana jako funkcjonujące społeczeństwo obywatelskie, które jest czymś więcej niż socjotechniką na usługach władzy. „(...) Jej podstawą jest samookreślenie autonomicznych obywateli. Z tego powodu każde ograniczenie obywatelskiej autonomii i prawa do samostanowienia narusza kluczową moralną normę demokracji. Polityka w systemie demokratycznym przyczynia się po części do urzeczywistnienia sensu życia człowieka jako istoty społecznej”¹⁸.

Zjawisko demokracji z pewnością budzi wiele emocji i kontrowersji. Mimo iż nie zadowala wszystkich to w toku kompromisu i ścierających się poglądów tworzy doktrynę, która kierowana etycznym rozsądkiem może dokonać wiele dobrego.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym

Czas między 6. a 12. rokiem życia nazywany jest również młodszym wiekiem szkolnym¹⁹. W tym okresie ciało i psychika dziecka ulegają dalszym przeobrażeniom, a szkoła jest tu jedną z instytucji, która wspomaga i wspiera je w rozwoju. Młody człowiek kończąc obowiązkowe przygotowanie przedszkolne wyrusza do szkoły, a jego aktywność i nauka przybiera bardziej złożony charakter. Wszelkie działania i większa część zajęć jest połączona w jednostki dydaktyczne. W toku edukacji wczesnoszkolnej zajęcia prowadzi jeden nauczyciel, który planuje, organizuje pracę swoich uczniów na lekcji. Wychowawca przygotowuje dzień aktywności oraz zna wszystkie niezbędne dokumenty szkolne, akty prawne, które uświadamiają, dyscyplinują i nadają ramy całemu procesowi edukacyjnemu.

Etap nauki na poziomie klas I-III szkoły podsta-

wowej na stanowić łatwe przejście od wychowania przedszkolnego do nauki szkolnej²⁰, niemniej jednak umiejętności, jakie dziecko nabywa i rozwija na tym etapie są kluczowe i niezmiernie ważne w jego dalszej karierze edukacyjnej. „Na tym etapie kształcenia trzeba dążyć do rozwijania następujących umiejętności:

- służących zdobywaniu wiedzy (czytanie, pisanie i liczenie);
- nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z rówieśnikami;
- rozbudzania poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu, kraju;
- działania w różnych sytuacjach;
- rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą”²¹.

Nauka w szkole wymaga większej koncentracji, większego skupienia i zaangażowania. Stawia dziecku ściśle określone, coraz trudniejsze wymagania i jest też czynnikiem pobudzającym jego ogólny rozwój umysłowy²².

Spostrzegawczość dzieci w młodszym wieku szkolnym jest większa niż u dzieci w wieku przedszkolnym, mimo to przy rozwiązywaniu zadań bardziej złożonych uczniowie przejawiają trudności w analizowaniu i syntezy informacji. Pomoc pedagoga jest potrzebna, a czasami nawet bardzo konieczna. Wyższą formę uwagi najmłodszy przejawia już w wieku przedszkolnym. Od chwili rozpoczęcia szkoły, jakościowe zmiany w rozwoju uwagi są bardziej widoczne. Z chwilą podjęcia nauki szkolnej dziecko zaczyna kontrolować swoją uwagę. Jego spostrzeżenia stają się szybsze, dokładniejsze, bardziej systematyczne. Nadal też uczy się etykiety, zwyczajów i zasad. Umiejętność obserwowania prowadzenia rozmów, zachowań, uczenia się (nie)ponoszenia odpowiedzialności oraz zależności przyczynowo-skutkowej w relacjach z innymi, staje się dla niego normą i matrycą postaw w dalszym życiu. Ogólne warunki życia dziecka w młodszym wieku

12.06.2015.

17 <https://cytaty.eu/motyw/demokracja.html>, - dostęp z dnia

12.06.2015.

18 Ibidem.

19 A. Lenzion, Etapy rozwoju dziecka we współczesnej pedagogice i psychologii [w:] Cywilizacja. O nauce, moralności, sztuce, <http://cywilizacja.i.ien.pl/?id=466>, - dostęp z dnia 10.06.2015.

20 M. Jabłoński, Edukacja wczesnoszkolna (klasy I-III). Część 5 [w:] Raport. Małe dziecko w Polsce. Raport o edukacji elementarnej, red. T. Szlendak, Fundacja Rozwoju dzieci im. J. A. Komeńskiego, Warszawa 2006, s. 78.

21 Ibidem, s. 78.

22 J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii, Gdańsk 2000, Tom 1, GWP, s. 235.

szkolnym, sprzyjają ogólnemu rozwojowi spostrzegawczości, uwagi dowolnej, umiejętności obserwowania i zapamiętywania²³. Nauka szkolna, otoczenie rówieśnicze, relacje z dorosłymi (rodzicami, nauczycielem) stwarzają warunki i dostarczają bodźców, które są kluczowe w uczeniu i odnajdywaniu się w różnych okolicznościach.

Rozwój myślenia to umiejętność, która w nauczaniu dzieci ma duże znaczenie. Podczas nauki uczeń pod kierunkiem nauczyciela może nauczyć się obserwować relacje i naśladować, poznawać zjawiska i przedmioty. Analizowanie i wyciąganie wniosków, wyodrębnienie istotnych cech oraz wykrywanie związków między nimi jest ważne w zrozumieniu podejścia demokratycznego w stosunkach międzyludzkich. Dzieci posiadają już pewien zasób wyobrażeń i pojęć gdy przychodzą do szkoły. „Luźne i przypadkowe powiązania w dotychczasowym zasobie pojęć i wyobrażeń przekształcają się pod wpływem działań dydaktycznych w systemy pojęć logicznych. (...) W związku z tym dziecko zdobywa lepszą orientację w świecie, rozwijają się u niego procesy myślowe”²⁴.

Demokracja jako wartość

„Wartości są przedmiotem zainteresowań nauk humanistycznych i społecznych”²⁵. Są bardzo istotne w życiu każdego człowieka. To one wyznaczają sens egzystencji, jej jakość, określają relacje interpersonalne, stosunek do samego siebie oraz innych osób. Wartości określają i klasyfikują funkcjonowanie całego systemu i środowiska społecznego. Józef Półturzycki powiedział, że nie można zgłębić pewnego obszaru wiedzy, ani zrozumieć ukrytego sensu, jeśli poszukujący nie orientuje się w wartościach całości tego bytu, jego istnienia i działania²⁶. „W naukach humanistycznych i w edukacji słowo wartość najczęściej odnosi się do tego, co człowiek, czy grupa społeczna ceni, co uważane jest za ważne i w ten

sposób przeżywane. Do wyróżnienia tego, co cenne służą przekonania i przeżycia”²⁷. Jako wartość definiuje się „(...) wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie”²⁸. To walor oceniany jako istotny, zasługujący na wysiłek i zaangażowanie.

„Dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”²⁹. Papież Jan Paweł II, przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego powiedział, że „historia uczy, że demokracja bez wartości łatwo przemienia się w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm”³⁰.

Doświadczenia nabyte we wczesnych etapach życia oddziałują znacząco na dalsze relacje społeczne. Wartości podobnie jak demokratyczny styl wychowania mają nieoceniony wpływ na treść i formę życia. Charakter kontaktów międzyludzkich określa i kształtuje stosunek dziecka do otaczającej go rzeczywistości. Każda jednostka społeczna jest wychowana w konkretnym środowisku, kontekście społecznym i kulturowym. „Otwartość i chłonność na nową wiedzę w sytuacji kształcenia najmłodszych jest dość oczywista. Dzieci obserwują, bacznie słuchają tego co się do nich mówi – na zasadzie prób i błędów naśladowują innych”³¹. Dorosli reprezentują swoją osobą różne postawy. Bywa, że ich „intelektualne informacje o wartościach są równie nieodzwonne, co niewystarczające: deszcz słów z podręczników i książek przejmują na siebie ów dach zrozumienia i zapamiętania, ale dom serca może pozostać niezmiennie suchy”³². Z tego powodu w obecnych czasach, przywiązuje się dużą uwagę do aksjologicznej, podmiotowej edukacji, z którą można się spotkać w demokratycznym stylu wychowania.

23 Ibidem, s. 235-236.

24 A. Foriasz, Ogólna charakterystyka dziecka w młodszym wieku szkolnym, www.sp4koszalin.com/publikacje/artyk.2ania.doc, - dostęp z dnia 17.06.2015.

25 K. Denek, Wartości jako źródło edukacji [w:] Dziecko w świecie wartość, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata, red. B. Dymara, Część pierwsza, Kraków 2003, Impuls, s. 22.

26 J. Półturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1997, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 37 - 42.

27 K. Denek, Wartości jako..., op. cit., s. 23.

28 W. Furmanek, Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie, Rzeszów 1995, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 10.

29 J. Homplewicz, Etyka pedagogiczna, Rzeszów 1996, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 191.

30 <http://www.katolik.pl/demokracja-bez-wartosci,2438,416,cz.html>, - dostęp z dnia 12.06.2015.

31 E. Piecuch, Dzieciństwo jako wartość, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 3, s. 154.

32 J. Homplewicz, Etyka..., op. cit., s. 142.

Współpraca demokratycznego wychowawcy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

Nauczanie pełni istotną rolę w stworzeniu sprzyjającej sytuacji ujścia naturalnej aktywności dziecka - ma zaspokoić jego potrzebę działania. Nauczyciel pełni tu rolę organizatora, który inspiruje i kieruje procesem poznawczym uczniów, a także stwarza sytuacje, w których mogą oni współpracować, praktykować i doświadczać demokratycznych form postępowania. Poprzez działanie dziecko wyraża własne przeżycia, uczucia, myśli i zainteresowania³³, dlatego ważnym jest, aby posiadało właściwe wzorce postępowania.

Obserwując pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli Bogumiła Hiszpańska zaprezentowała różne style pracy z uczniami. Wspomniała o nauczycielu: autokracie, demokracie, partnerze, organizatorze, decydencie i innowatorze³⁴. Jednak pierwszym dokładnym badaniom poświęconym stylom kierowania oddali się Ronald Lipitt, Ralph K. White, Kurt Lewin. Ofiarowali swój czas licznym eksperymentom na podstawie, których wyłonili trzy następujące typy: autokratyczny, demokratyczny oraz nieingerujący (nieokreślony)³⁵. Osoby charakteryzujące się autokratycznym stylem kierowania i współistnienia narzucają swoje pomysły, wizję, wolę pozostałym i samodzielnie podejmują decyzje. Z kolei osoby, które nie angażują się w pracę grupy, nie podejmują żadnych decyzji, dając nieograniczoną swobodę innym w działaniu charakteryzuje styl nieingerujący, nieokreślony – to osoby neutralne. Najbardziej zrównoważonym stylem jest styl demokratyczny. Osoba kierująca się właśnie nim, zachęca innych do działania, do realizowania zadań i wyznaczania celów. Wykonuje z innymi pracę, do której zachęca. Styl demokratyczny jest zrównoważeniem styli autokratycznego i nieingerującego.

33 T. Wróbel (red.), *Praca nauczyciela w klasach I – IV*, Warszawa 1974, WSiP, s. 100.

34 B. Hiszpańska, *Nauczyciel w wielu rolach* [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Kraków 1998, Impuls, s. 132.

35 A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1970, PWN, s. 213.

Nauczyciel, wychowawca kierujący się stylem demokratycznym współpracuje z grupą, przy rozwiązywaniu sporów słucha, rozmawia z podopiecznymi proponując swoje rozwiązania i wizje. Uczniowie mogą swobodnie wypowiadać się w ważnych kwestiach, zostają traktowani podmiotowo. Przy podejmowaniu decyzji brane pod uwagę jest ich zdanie. Styl ten wywołuje pozytywny i przyjazny stosunek w relacji wychowawca – podopieczny. Współdziałanie w tak uwarunkowanej sytuacji rozwija zainteresowanie pracą i motywuje do dalszego działania.

Heliodor Muszyński³⁶ i Andrzej Janowski³⁷ widzą styl demokratyczny jako ten, w którym nauczyciel wywołuje w uczniach chęć podejmowania decyzji, przestrzegania zasad i praw członka zespołu, który bierze udział oraz uczestniczy w dyskusji w sposób nie naruszający woli i godności ogółu. Nauczyciel, który kieruje się demokratycznymi ideami nie tylko proponuje zespołowi swoje pomysły, ale również instruuje i inspiruje jego członków do proponowania własnych inicjatyw a także podejmowania odpowiedzialności w podziale funkcji i czynności między sobą. Wychowawca ufa swoim podopiecznym. Czynności kontrolne przenosi na innych członków grupy. Nauczyciel skłania wychowanków ku samodzielności, a inicjowane przez niego działania i interakcje mają pozytywną, przyjazną konotację. Zwroty, których używa są przesyczone sympatią, życzliwością, pochwałami i zachętami. Uczniowie są motywowani do podejmowania rozmów, obustronnych relacji. Dorosły zachęca do wyrażania własnych opinii, ocen. Demokratyczny wychowawca jest zaangażowany w proces wychowania dziecka kładąc nacisk na jego dobro. Uczeń przy pomocy nauczyciela zyskuje wiarę we własne siły. Demokratyczny nauczyciel - wychowawca jest mentorem, doradcą, autorytetem, wsparciem i natchnieniem dla swoich wychowanków.

Zakończenie

Aby móc poddać dalszym rozważaniom kwestie związane z demokracją, bardzo ważne jest dogłębne zrozumienie tematu. W obecnych czasach wiele

36 H. Muszyński, *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1974, WSiP, s. 85-92.

37 A. Janowski, *Kierowanie wychowawcze...*, op. cit., s. 117-120.

się mówi o współpracy i współdziałaniu, które są przejawami tego ustroju. Andrzej Zwoliński rozwinął ten wątek mówiąc, że „wielość mitów, którymi obrasta demokracja, nie sprzyja rozwojowi i dążeniu społeczeństw do ubogacenia jej form i treści. Obalenie mitów i legend, pozbawienie kultury, zjawisk, postaci, rzeczy, itp. cech legendarnych ze względu na różne umiejscowienia i określenia można różnie rozumieć. W znaczeniu pozytywnym - mówi dalej - jest to oczyszczenie języka i myślenia politycznego oraz kultury z mitów tworzonych na użytek doraźny, głównie do celów ideologicznych. W znaczeniu pejoratywnym zaś jest to odzieranie kultury z mitów, które stanowią o jej jedności i tożsamości”³⁸.

Nauczyciel o demokratycznym zacięciu jest refleksyjnym praktykiem dostosowującym swoje działania do sytuacji, z jaką przyszło mu się mierzyć. W jego centrum uwagi jest uczeń. Źródłem informacji niezbędnych do wykonywania swojej pracy są własne obserwacje oraz wnikliwie rozpatrywane postulaty i opinie uczniów. Jego otwartość na wszelkie informacje powoduje, iż dzieci w jego towarzystwie czują się bezpiecznie i komfortowo. Chętnie dzielą z nim swoje zmartwienia i radości. Wiedzą, że mogą mu zaufać i dostaną oczekiwane wsparcie. W takich warunkach i atmosferze wspólne ustalenia dotyczące ważnych spraw spotykają się ze zrozumieniem, akceptacją.

Styl demokratyczny stwarza korzystne podwaliny pod budowę znakomitej relacji z uczniami w czasie zachodzącego procesu wychowania, ale dzieje się tak pod warunkiem, że nauczyciel – wychowawca jest osobą kompetentną, posiadającą odpowiednie kwalifikacje, refleksyjność i z zamiłowaniem pełni swoją służbę oraz gdy dzieci osiągnęły pewien poziom dojrzałości psycho-społecznej i emocjonalnej.

Bibliografia

- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji* [w:] *Dziecko w świecie wartości, Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, red. B. Dymara, Część pierwsza, Kraków 2003, Impuls.
- De Tocqueville A., *O demokracji w Ameryce*, PIW, Warszawa 1976.
- Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Rzeszów 1995, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Hiszpańska B., *Nauczyciel w wielu rolach* [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Kraków 1998, Impuls.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Jabłoński M., *Edukacja wczesnoszkolna (klasy I-III). Część 5* [w:] *Raport. Małe dziecko w Polsce. Raport o edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Warszawa 2006, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego.
- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1970, PWN.
- Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1968, Wydawnictwo PWN.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1974, WSiP.
- Piecuch E., *Dzieciństwo jako wartość*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 3.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańsk 2000, tom 1, GWP.
- Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela w klasach I – IV*, Warszawa 1974, WSiP.
- Zwoliński A., *Dylematy demokracji*, Poznań 2010, WAM.

Netografia:

- <http://cytaty.pl/szczescie/31118,demokracja-zastepuje-mianowanie-zepsutej-mniejszosci.html>
- <http://ecytaty.pl/autorzy/a/edward-abramowski/demokracja-jest-zdobywaniem.html>
- http://www.edupedia.pl/words/index/show/385348_sownik_jezyka_polskie-go-demokracja.html
- Foriasz A., *Ogólna charakterystyka dziecka w młodszym wieku szkolnym*, www.sp4koszalin.com/publikacje/artuk.2ania.doc
- <http://www.katolik.pl/demokracja-bez-wartosci,2438,416,cz.html>
- Lendzion L., *Etapy rozwoju dziecka we współczesnej pedagogice i psychologii*, [w:] *Cywilizacja. O nauce, moralności, sztuce*, <http://cywilizacja.ien.pl/?id=466>
- Preis U., *Historia demokracji*, <http://historia.pgi.pl/demokracja.php>
- <http://codziennikfeministyczny.pl/simone-de-beauvoir-kluczowe-cytaty/>
- <http://sjp.pwn.pl/sjp/demokracja;2554632.html>
- https://pl.wikiquote.org/wiki/Indira_Gandhi
- <https://cytaty.eu/motyw/demokracja.html>



EWELINA PIECUCH

Absolwentka kierunku Pedagogika na Uniwersytecie Wrocławskim oraz doktorantka Stacjonarnych Studiów Doktoranckich Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Od kilku lat pracuje z dziećmi, obecnie Nauczyciel Wychowania Przedszkolnego w Szkole Podstawowej nr 83 im. Jana Kasprowicza we Wrocławiu.

Zainteresowania naukowe: dziecko, okres dzieciństwa i jego uwarunkowania, aksjologia, pozytywna pedagogika/psychologia, temat mass mediów, wizualność, dziecko w kontekście mediów, wychowanie seksualne (wychowane do życia w rodzinie), psychoonkologia.

Czy „istnieje życie na żart?”¹

Dorota Duda

Janusz Korczak¹ zadaje to pytanie dostrzegając wyraźny podział na dorosłych i dzieci. Zauważa, że istnieją „jakby dwa życia”, „poważne” i „mniej warte”³. Przy czym życie mniej znaczące jest utożsamiane z życiem dziecka. Korczak obserwacji tych dokonał w 1928 roku⁴, jednak traktowanie człowieka według podwójnych standardów ma miejsce do dnia dzisiejszego.

Wiele przykładów nierównego podchodzenia do dzieci i dorosłych możemy odnaleźć w placówkach edukacyjnych. W przedszkolach pojawiają się głównie dwie wizje dziecka i dzieciństwa, w których jest ono postrzegane jako złe⁵ i niekompetentne⁶ lub jako niewinne, w złotym wieku życia⁷. Obraz dziecka, jaki ma w sobie każdy nauczyciel, powoduje określone zachowania względem niego⁸. Dyskursy, które przywołałam dostrzegają w dziecku jakiś jego „brak”, który odróżnia dziecko od dorosłego⁹ i powoduje, że „dziecko jest po prostu

dzieckiem”¹⁰. Co więcej zakładają one, że celem człowieka, który przychodzi na świat jest dążenie ku dorosłości. Dlatego nauczyciele nie koncentrują się na życiu dziecka „tu i teraz”, na tym, kim w chwili obecnej jest, ale na tym, kim ma się stać.

Dyskurs dziecka złego i niekompetentnego za Astrid Męczkowską-Christiansen, możemy określić jako stan przedludzki, dyskurs dziecka niewinnego jako „wdzięcznego stworzonka”¹¹. Już samo nazewnictwo, które określa sposób myślenia i praktyki charakterystyczne dla tych podejść, wskazuje na fakt, że młody człowiek w zasadzie nie zasłużył sobie jeszcze na bycie w pełni człowiekiem.

Dyskurs dziecka złego i niekompetentnego

Dyskurs dziecka złego i niekompetentnego¹², jest rozszerzeniem wizji dziecka według Locke’a¹³. Zgodnie z tą wizją, w odniesieniu do sfery poznawczej, młody człowiek jest pustym naczyniem¹⁴. Dziecko „niczego nie wie i nie rozumie”¹⁵, dlatego trzeba je napełnić umiejętnościami i wartościami, które dominują w kulturze; z góry określonymi, społecznie usankcjonowanymi i gotowymi do zaaplikowania¹⁶. Dorota Klus-Stańska zwraca jednak uwagę, że jeśli chodzi o zachowanie dziecka, czę-

1 J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 170.

2 Ibidem, s. 170.

3 Ibidem.

4 W tym roku po raz pierwszy wydano „*Prawo dziecka do szacunku*” Janusza Korczaka, informacja [za:] J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012, Rzecznik Praw Dziecka, s. 5.

5 K. Gawlicz, *Różowe koty, spanie na prawym boku i piła w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 273.

6 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 99.

7 Ibidem, s. 100.

8 L. Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. [online] <http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi%3Aacie%3A1994.pdf> [data dostępu: 22.06.2015], s. 1.

9 B. Śliwowski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 102.

10 Ibidem.

11 A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2010, nr 2(12), s. 29-32.

12 Klus-Stańska nazywa go Dyskursem Systemu z Deficytami; D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005, s. 95.

13 Ibidem.

14 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*, s. 99.

15 D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 95.

16 G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*, s. 99.

sto w oczach dorosłych nie jest już ono pustym naczyniem, a barbarzyńcą¹⁷, „swoim negatywnym zachowaniem jest w stanie zagrozić społecznemu porządkowi, dlatego należy je dyscyplinować”¹⁸, „okiełznać i uformować zgodnie z przyjętymi normami”¹⁹. Dzieciństwo jest tutaj postrzegane jako „trening posłuszeństwa, ćwiczenie pokory wobec wyroków «losu» czy też społecznych wymagań stawianych przed jednostką”²⁰. Przy pomocy nauczyciela tresera²¹ dziecko jest instruowane i poddawane korekcie²², aby „przygotować dzieci, przyszłych dorosłych, do pełnienia założonych ról społecznych w ich dorosłym życiu”²³. W praktyce podejście to oznacza brak decyzyjności dzieci, zarówno w odniesieniu do spraw przedszkola, jak i siebie samych, częste karanie i kontrolowanie, negatywne nastawienie nauczycieli do swoich podopiecznych, tresurę. Podwójne standardy, które występują, dzielą uczestników danej rzeczywistości, na lepszych i gorszych, rządzących i podporządkowanych. Panujące zasady, zakazy i nakazy, nie mają racjonalnego uzasadnienia, są nadawane i utrzymywane mocą autorytetu osoby dorosłej. W czasie obserwacji prowadzonych w przedszkolu podczas praktyk obserwacyjno-asystenckich²⁴, nasunęły mi się pytania, między innymi: „Dlaczego osoba dorosła może rozmawiać przy posiłku, a dziecko nie? Dlaczego na dziecko można nakrzyczeć, a na dorosłego nie wypada? Dlaczego dorosłemu może coś nie smakować, a dziecko musi to zjeść? [...] Dlaczego dorosłemu mogą puszczać nerwy, może okazywać swoje niezadowolenie, a dziecko nie może okazać nawet swojego zadowolenia, a tym bardziej złości [...]? Dlaczego nauczyciel może napisać w diagnozie na koniec pobytu w przedszkolu, że dziecko nie szanuje nauczycieli, a nauczycielom

17 D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 94.

18 D. Duda, *Wizje dziecka i dzieciństwa w praktyce zawodowej obserwowanych nauczycielek i w działaniach praktykantki*, Wrocław 2015, Dolnośląska Szkoła Wyższa, s. 39-40.

19 D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 95.

20 A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa...*, s. 30.

21 D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 96.

22 Ibidem.

23 D. Duda, *Wizje dziecka...*, s. 40.

24 Dwutygodniowe praktyki obserwacyjno-asystenckie miały miejsce w trakcie drugiego roku studiów licencjackich (2014 rok) w przedszkolu.

dziecko nie może wystawić opinii, że nie szanują dzieci?”²⁵ (z innych praktyk i rozmów z przyszłymi nauczycielkami: Dlaczego dzieci zmieniają obuwie w placówce, a nauczyciel tego nie robi?). W przedszkolu, w którym odbywałam praktyki, niewerbalna odpowiedź brzmiała: „bo tak” lub „bo dziecko to dziecko”. Sytuacje, których byłam świadkiem przedstawiały negatywny stosunek nauczycielek (i wszystkich dorosłych z nimi współpracujących) do przedszkolaków. Rozbudowany system kar obejmował: czarną kropkę z zachowania, krzyk, poszarpanie, nieprzyjemne i obraźliwe zwroty, odebranie zabawki lub zakaz zabawy, stanie w kącie, wychodzenie za drzwi, odmowę wyboru do zabawy, straszenie młodszą grupą, straszenie odesłaniem na leżakowanie do młodszej grupy (i tym samym do pani wicedyrektor), ostracyzm, szantażowanie, straszenie wzięciem kija, groźenie naskarzeniem na dziecko rodzicom, zakazywanie korzystania z toalety czy odsyłanie do stolików. Powszechnie było nazywanie dzieci „niegrzecznymi”, „nieusłuchanymi” czy „niedobrymi” oraz stosowanie trybu rozkazującego w wypowiedziach nauczycieli względem dzieci: „siadaj!”, „kładzicie się!”, „siedzisz!”, „zjadacie!”, „nie gadaj!”. Dzieci nie miały wpływu na to, jak będzie wyglądać ich dzień w przedszkolu. Cały dzień był dokładnie wypełniony planami nauczycielek, aby tylko nie stracić kontroli nad tym, co dzieje się w grupie. Nawet odpoczynek dzieci był swego rodzaju zapełnianiem luk, nie odnosił się do rzeczywistych potrzeb dzieci, czy nawet przekonań nauczycielek, że jest on słuszny, ale służył utrzymaniu przedszkolaków w jednym miejscu. Dzieci nie miały także wpływu na to, w jaki sposób będą odpoczywać (nie mogły na przykład oglądać w tym czasie książek czy przyglądać się mapie Polski), ile i czego zjedzą, czy będą rozmawiać przy posiłku, choćby po to, by zapytać, co właściwie dostały do jedzenia, niejednokrotnie, kiedy skorzystać z toalety. W czasie zabaw w ogrodzie przedszkolnym były upominane za wysypanie piasku poza piaskownicę, bieganie, skakanie czy bycie głośno. Wątpliwości nauczycielek budziły także zabawy

25 D. Duda, *Wizje dziecka...*, s. 6.

w kąci sportowym, zwłaszcza, kiedy były głośne i niebezpieczne, jak bieganie. Co istotne, w czasie zajęć gimnastycznych stawało się ono bezpieczne, gdyż jego celem było wymęczenie dzieci. Poniżej zamieszczam trzy fragmenty zapisków sporządzonych przeze mnie w trakcie obserwacji w przedszkolu, w grupie zróżnicowanej wiekowo (z przewagą pięcioletków), które podsumowują i ilustrują to, o czym pisałam powyżej.

„Damiel, co ja wam mówię, jak wychodzimy?!”

O 9:40 miał miejsce koniec zajęć z mowy i myślenia. Wszystkie dzieci siedziały w tym czasie na dywanie, nauczycielka natomiast mówiła zdenerwowana do Damiela [dzieci miały wyjść na dwór i tam czekać na gimnastykę korekcyjną]: „Damiel, co ja wam mówię, jak wychodzimy?! [chłopiec w tym czasie stoi pod ścianą] Nie skakać ani z rur, ani z wysokości, nie sypać piachem [niektóre zakazy mówi chłopiec, a po nim powtarza nauczycielka – odpowiedzi przypominają strzelanie z automatu], nie sypać żwirem, nie zrywać liści, nie zrywać kwiatów, nie podchodzić do płotu, nie słuchać i nie brać nic od obcych ludzi, nie pisać”. Nauczycielka powtórzyła dzieciom, że w taki sposób mają się zachowywać i kazała ustawiać im się w pary.

„Zjedzone? Kładziecie się!”

Około godziny 12 połowa dzieci zjadła obiad i spędza czas na dywanie. Nauczycielka mówi do dzieci: „Proszę, kto zjadł, kładzie się!”. Dzieci jednak nie słuchają nauczycielki i zamiast się położyć, bardzo chętnie podchodzą do rozwieszanej na ścianie mapy Polski i pokazują sobie różne miejsca i obiekty na niej zaznaczone. (Dzieciom nie wolno dotykać mapy.) Nauczycielka reaguje na to podniesionym głosem: „Kładziecie się!”. Emma natomiast podchodzi do pani i pyta o wafelki, które dzieci dostały w nagrodę za udział w zajęciach tanecznych tego dnia rano. Nauczycielka odpowiada jej: „Emma, nie dostaniecie teraz, dopiero obiad był”. Dziewczynka odchodzi, nauczycielka natomiast zauważa, że dzieci mimo wydanego im wcześniej polecenia,

nadal stoją przy mapie i krzyczy do nich: „No co wy chcecie ją zniszczyć?! Zjedzone?! Kładziecie się!”. [Mapa była laminowana, nie miała zagięć – dzieci zwykłym pokazywaniem sobie miast, miejsc, obiektów, nie mogły jej zniszczyć.] Po chwili też zwraca się do Rozalii: „Rozalia, nie odejdziesz od stołu, zanim nie zjesz wszystkiego! Kładziecie się! Kładziecie się!”. Nauczycielka krzyczy: „No, żebym ja nie mogła przełknąć! Udusić się mam!?” stuka przy tym ręką o blat stołu. Nauczycielka wprowadza bardzo napiętą atmosferę. Ciągle krzyczy, wszystko ją denerwuje. Dalej można usłyszeć, jak kolejnemu dziecku każe zjeść mięso: „Proszę mi to mięso zjeść do końca!”. Następnie mówi podniesionym głosem: „Pracę zaczynam o 12, a już jestem zdenerwowana! Normalnie jak do stodoły wchodzi!”. W tym czasie kolejne dziecko pyta o wafelka: „A mogę batona?”, na co nauczycielka odpowiada: „Nie, batony będą tylko dla tych, którzy zasłużyli! Kładziecie się normalnie, na bok! Ja was normalnie nie poznaję, rozbestwiliście się!”.

O 12:05 dzieciom puszczone jest z magnetofonu bajka o „Jasiu i Małgosi”. Większość dzieci nie stosuje się do poleceń nauczycielki i nie kładzie się na bok, a tak jak im wygodnie, część leży na brzuchu i patrzy na mnie, część leży na plecach. Poza tym w trakcie bajki „Jaś i Małgosia” bohaterowie śpiewają piosenkę i dzieci się poruszają, jednak nauczycielka ucisza dzieci, mówiąc, aby leżały cicho. Do jednego z chłopców zwraca się: „Cassiel, połóż głowę na tym [dywanie]”. Dzieci nie mają więc dowolności odpoczynku, muszą nie dość, że odpoczywać wtedy, kiedy pani tak powie, to jeszcze leżąc jak pani powie i nie poruszając się, mimo że w trakcie są elementy rozpraszające i pobudzające, jak np. wesółka piosenka.

„Kto potrafi ładnie rączkę podnieść?”

W trakcie zajęć wprowadzających do tematu tygodnia, który dotyczył rodziny, nauczycielka odczytuje wiersz G. Koby, pt. „Życzenia”. Dzieci siedzą dookoła niej na dywanie, są cicho, jednak niezainteresowane czytaniem tekstem. Kiedy nauczycielka kończy

czytać, zadaje dzieciom pytania do wiersza. Część dzieci zgłasza się, inne odpowiadają bez pytania, na co prowadząca reaguje: „Ale najpierw rączka, a potem odpowiedź, Myszko.”. Po chwili nauczycielka pyta dzieci, czy ich mamy są zawsze uśmiechnięte. Miłosz od razu mówi, że jego rodzice się kłócą, powtarza to kilka razy: „nie, bo czasem mama się kłóci z tatą”, „rodzice się kłócą tak, jak moi”. Nauczycielka jednak nie zastanawia się nad sensem wypowiedzi chłopca, mówi natomiast: „Kto potrafi ładnie rączkę podnieść? A kiedy mama się smuci?”. Pozostałe dzieci odpowiadają: „kiedy idę do lekarza”, „jak dziecko się kłóci”. Na koniec prowadząca pyta dzieci: „A powiedzcie, czy mama, kiedy słyszy ode mnie, czy od pani Alusi, że ktoś się paskudnie zachowuje, to jest smutna czy wesoła?”. Dzieci odpowiadają: „Smutna!”. Nauczycielka kontynuuje: „A co trzeba robić, by się nie smuciła?”. Dzieci: „Być grzecznym!”

Z podanych przeze mnie przykładów, jak i zamieszczonych zapisków, wyraźnie wyłania się obraz dziecka złego i niekompetentnego, które nie jest w stanie decydować o sobie, o swoich potrzebach i aktywnościach ani brać odpowiedzialności za wspólną przestrzeń; takiemu dziecku nie można zaufać. Musi być prowadzone przez lepiej wiedzącego nauczyciela. Nauczyciela, który „może w sposób dowolny traktować dziecko, wydawać rozkazy, zakazywać, nakazywać, krytykować, karać, straszyć, szantażować, ograniczać, decydować, krzyczeć, szarpać, zmuszać, poganiać, przerywać, dawać i odbierać przedmioty, czas, uczucie... Dziecku nie musi się z niczego tłumaczyć. Dziecku nie musi niczego wyjaśniać. «Może» jednak w swoich wyjaśnieniach uciekać się do kłamstwa²⁶ czy wykrętów. Życie dziecka nie jest życiem prawdziwym, poważnym, „dorosłym”; życie dziecka nie jest dziecka własnością.

Dyskurs dziecka „wdzięcznego stworzonka”

Drugi dyskurs, o którym wspominałam, to dyskurs dziecka „wdzięcznego stworzonka”. Jest to podejście pod pewnymi względami podobne do pierw-

26 Ibidem, s. 59.

szego, jednak sądzę, że są powody, aby uznać, że może być bardziej destruktywne. Zakłada ono koncentrację na sferze emocjonalnej, pomijając sferę poznawczą dziecka²⁷. „Dzieci traktuje się jako istoty zabawne, choć nierozumne, jako osoby twórcze, lecz kruche i nadwrażliwe (tzw. maluszki, pociechy [...])²⁸. Mamy w tym ujęciu do czynienia z infantylizacją dzieciństwa²⁹. Treści, które są dostarczane dziecku przedstawiają uproszczoną i wyidealizowaną wizję świata³⁰. Należy je także traktować w odmienny sposób, ponieważ nie ma ono statusu równoprawnego obywatela³¹. Dorośli mają mylne przekonania o „ich szczęściu, beztrójce, niewinności, czystości, aseksualności, dobroci, duchowości i mądrości³². Z sentymentem spoglądają na zachowania dzieci, takie jak niezdarność, brak doświadczenia, ignorancję czy uzależnienie od innych³³. D. Klus-Stańska nazywa ten dyskurs Dyskursem Słodkiego Elfa³⁴ i jak zauważa: „Słodki Elf nie musi być mądry, ale powinien tańczyć, śpiewać i trzymać się za ręce³⁵. Tymczasem, jak zauważa J. Holt: „dzieci nie są szczęśliwe czy beztrójce w jakiś szczególnie sposób. Mają tak wiele zmartwień i obaw jak dorośli, często są one takie same (...). Są najdalej jak tylko można od «uduchowienia». Są czymś absolutnie konkretnym a nie abstrakcyjnym³⁶, co pokrywa się także z moimi obserwacjami. Tymczasem na szkoleniu z edukacji globalnej uczestniczyłam w zadaniu, w czasie którego podzielono salę taśmą klejącą na dwie części. Prowadząca czytała nam pytanie, na które mogłyśmy odpowiedzieć tylko na dwa sposoby, po czym wybierałyśmy odpowiednią połowę sali zgodną z naszymi odpowiedziami. Jedno z py-

27 D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 97.

28 D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 57.

29 A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa...*, s. 32.

30 D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki...*, s. 57.

31 A. Męczkowska-Christiansen, *Dyskursy dzieciństwa...*, s. 33.

32 J. Holt, *Spojrzenie dorosłych: dzieci jako „wdzięczne stworzonka”* [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 74.

33 Ibidem.

34 D. Klus-Stańska, *Między wiedzą...*, s. 97.

35 Ibidem.

36 J. Holt, *Spojrzenie dorosłych...*, s. 74.

tań brzmiało: „Kim lepiej być: dzieckiem czy dorosłym?”. Większość z dziesięcioosobowej grupy bez wahania uznała, że lepiej być dzieckiem. Dziecko nie ma poczucia czasu i nie przejmuję się wieloma sprawami tak, jak dorośli. Poza tym dziecku wolno więcej, więcej mu się odpuszcza, dziecko jest bez troskie i może jeść watę cukrową... W moim odczuciu dzieci należą do grupy ludzi, którzy są dyskryminowani. A my, jako dorośli, jesteśmy wobec nich autentyczni, tylko wówczas, gdy cenimy w dzieciach cechy, które są wartościowe same w sobie i właściwe dla każdego wieku³⁷. Dyskurs ten, choć bardziej łagodny w podejściu do dziecka, jest w pewnym sensie bardziej szkodliwy. O ile w dyskursie dziecka złego i niekompetentnego dziecko ma szansę stawiać opór wobec nauczycielskich praktyk, które wydają mu się zakłamanie i niesprawiedliwe, ponieważ są jawne, o tyle w dyskursie dziecka „wdzięcznego stworzonka” i waty cukrowej, ciężko zaprotestować wobec sielankowej wizji życia, miłej atmosfery i opieki lepiej wiedzących dorosłych, ciężko powiedzieć złe słowo o rzeczywistości, w której na dziecko się raczej nie krzyczy, nie szarpie, czasem szantażuje i straszy, ale jednocześnie często przytula... Jego większa szkodliwość wynika zatem z lepszego zakamuflowania tego, co niewłaściwe.

Prawo dziecka do szacunku

Wizja dziecka, która według mnie jest słuszna, zakłada przede wszystkim, że zarówno dorośli, jak i dzieci, mają takie same podstawowe potrzeby. L. Katz mówi o: potrzebie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, poczucia, że warto jest żyć, że mamy na coś wpływ, że jesteśmy w czymś dobrzy i potrzebie ludzi, którzy mają swoje przekonania, ale jednocześnie są otwarci na innych³⁸. Każde spotkanie z dzieckiem jest przede wszystkim spotkaniem z drugim człowiekiem, który ma swój własny świat przeżyć. Nasze problemy mogą być odmienne, ale różnica wynika z życia osoby, która doświadcza

³⁷ Ibidem.

³⁸ L. Katz, Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci [w:] Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji, red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2000, PFDiM, s. 10-14.

danej sytuacji, problemu oraz doświadczenia życiowego, co nie oznacza, że trudności dziecka są banalne. Dla dziecka to, co go spotyka jest istotne, prawdziwe, interesujące, nierzadko trudne. Według J. Korczaka, dziecko jest na początku istotą nieporadną, ale przyczyną tego stanu jest brak przyzwyczajenia do zwyczajów, praw i okrucieństwa świata, który go otacza, dziecko jest swego rodzaju cudzoziemcem³⁹. „Nie oswojone z bólem, krzywdą, niesprawiedliwością dotkliwie cierpią, częściej płaczą”, jednak „nawet łzy dziecka wywołują żartobliwe uwagi, zdają się mniej ważne, gniewają. «Piszczy, beczy, maże się, skrzeczy»”⁴⁰. Choć i dorośli mają nie lada problem z odnalezieniem się w sytuacjach, które wykraczają poza ich dotychczasowe doświadczenia. Szacunek do dziecka wymaga, aby traktować je poważnie, w tym zrezygnować z przekazywania mu uproszczonej wizji świata. Aby nie odrzucać doświadczeń i wiedzy dziecka, chęci poznawania, rozwijania się. Często odmawia się dziecku szacunku, gdy neguje się jego osobiste przeżycia na rzecz tych, które zawarte zostały w podręczniku czy poradniku metodycznym dla nauczycieli. Proste recepty na życie nie są w stanie pomóc dziecku w zmaganiu się z tym, co je spotyka, na przykład z problemami rodzinnymi. Dlatego należy tworzyć takie warunki, aby dały możliwość poznania swoich odczuć, nazwania tego, co stanowi problem, natomiast innym uczestnikom danej rzeczywistości, przestrzeń do zapoznawania się z wielością, bogactwem doświadczeń, odmienności. W tych samych placówkach edukacyjnych, w których obserwowałam lekceważący i/lub negatywny stosunek dorosłych do dzieci, obserwowałam młodych ludzi, którzy byli uważnymi obserwatorami rzeczywistości i filozofami. Dzieci stawiały pytania, między innymi o to: czy boję się miłości?, czy lepiej umrzeć z przyjaciółką, czy wybrać własne życie? Zabierały głos na temat drugiej wojny światowej i bieżącej sytuacji na Ukrainie. Doświadczeniem dzieci było odrzucenie przez grupę i nauczycieli, poza tym założenie nowej rodziny przez jednego z rodziców, samotność z powodu kolejnego dziecka w rodzinie, świadomość, że mama nie zawsze jest uśmiechnięta

³⁹ J. Korczak, Jak kochać dziecko..., s. 172-173.

⁴⁰ Ibidem, s. 173.

„bo rodzice czasem się kłóca” (nawiązując do tych wszystkich zajęć, które przedstawiają dzieciom jeden model rodziny, szczęśliwej i pełnej). Ośmioletnie dziecko mówiło o eutanazji, o tym, że nie chce cierpieć, kiedy będzie stare i chore, inne doskonale rozszyfrowywało niechęć nauczycielki do swojej osoby, kolejne, że piękny jest świat, w którym ludzie się różnią, inne bało się, że może wybuchnąć wojna. J. Korczak wzywa do: szacunku dla niewiedzy dziecka, dla niepowodzeń i łez, dla jego własności i budżetu, dla rozwoju fizycznego, „dla dnia dzisiejszego”⁴¹. Wezwałabym również do szacunku dla wiedzy dziecka, jego mądrości, przeczucia, przemyśleń i obserwacji, doświadczeń, stawianych pytań i poszukiwania odpowiedzi.

Zgodnie z moim przekonaniem dzieci są ludźmi od samego początku i na takie traktowanie zasługują. Myślenie o dziecku, jak o stanie „jeszcze nie” (nie-dorosły, nie-prawdziwy, nie-człowiek) i związane z tym praktyki nadużywania władzy przez osoby dorosłe, stosowanie podwójnych standardów, żądania posłuszeństwa i szacunku, z tego tylko powodu, nie mają według mnie racjonalnego uzasadnienia. Warto natomiast pamiętać słowa Korczaka: „nie ma niedojrzałego dziś, żadnej hierarchii wieku, żadnych wyższych i niższych rang bólu i radości, nadziei i zawodów”⁴². W kontakcie z dzieckiem splatają się „dwie równie dojrzałe chwile, mojego i jego życia”⁴³.

Bibliografia:

Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław 2013, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Gawlicz K., *Różowe koty, spanie na prawym boku i piła w przedszkolu. Dyskursywne konstrukcje dziecka i dzieciństwa a polskie i skandynawskie praktyki pedagogiczne* [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Holt J., *Spojrzenie dorosłych: dzieci jako „wdzięczne stworzonka”* [w:] *Edukacja i Wyzwolenie*, red. K. Blusz, Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Katz L., *Jakie są podstawowe potrzeby małych dzieci*, [w:] *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, red. T. Ogrodzińska, Warszawa 2000, PFDiM.

Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2(2).

Korczak J., *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Malaguzzi L., *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. [online] <http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi%3Accie%3A1994.pdf>

Męczkowska-Christiansen A., *Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2(12).

Śliwowski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

41 Ibidem, s. 172-174.

42 Ibidem, s. 175.

43 Ibidem.



DOROTA DUDA

Absolwentka studiów I stopnia w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu na kierunku pedagogika - edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne z opieką nad dzieckiem; kontynuuje studia pedagogiczne w DSW.

Coaching jako wspomaganie rozwoju zawodowego - profesjonalizacji

Marzanna Farnicka

Na progu drugiego tysiąclecia, zaczęto zastanawiać się nad adekwatnym paradygmatem ujmowania funkcjonowania człowieka w sytuacji uczenia się w perspektywie całego życia. Zwrócono uwagę na nieadekwatność dotychczas obowiązujących sposobów myślenia i stawiania pytań dotyczących celów i obszarów edukacji. Odpowiedzią na te wątpliwości w obszarze edukacji był między innymi nurt *Culturally Relevant Pedagogy*¹, czy nurt zwany Edukacją XXI wieku. W obu propozycjach opisano podstawowe umiejętności ucznia XXI wieku wraz z koniecznymi zmianami w zakresie funkcjonowania instytucji edukacyjnych czy sposobu przekazywania wiedzy².

Zmiana paradygmatu edukacji wymaga także zmiany w pojmowaniu roli i zadań nauczyciela. Podkreśla się, że brak działań w tym kierunku może powodować swoiste napięcie wśród osób wykonujących ten zawód spowodowane zauważaną różnicą między oczekiwanymi rezultatami a możliwościami, co może skutkować negatywnymi konsekwencjami w postaci na przykład wypalenia zawodowego i pogorszenia dobrostanu u dorosłych. Każdy z nas zna przypadek nauczyciela, który kiedyś był aktywny i z radością szedł do szkoły, a dzisiaj, na przykład po 5 latach pracy ma tylko poczucie obowiązku i wykonywania trudnej i niewdzięcznej pracy. Takiemu rozwojowi można zapobiegać. Można pomóc tym, już zmęczonym, ale także tym na początku drogi. Obecnie, wspomaganie rozwoju zawodowego nazywa się coachingiem³.

Do problematyki uczenia się i funkcjonowania w roli zawodowej można podejść z perspektywy rozwoju zawodowego⁴, kwestii jakości i sensu życia, czy specyficznych problemów związanych z funkcjonowaniem

w roli⁵. We wszystkich podejściach wskazuje się jako cel pracy nauczyciela - kształtowanie podmiotowości ucznia, a naczelnymi wartościami są: (1) obywatelska współpraca, (2) produktywna niezależność, (3) krytyczne myślenie oraz (4) bogactwo repertuaru zachowań⁶. Podejmowany problem dotyczy zatem sytuacji uczenia się w perspektywie całego życia i dotyczy rozwoju osobowego osób, które niejako stają się demiurgami tego procesu, czyli nauczycieli. Takie rozumienie pracy własnej stwarza warunki do przejęcia odpowiedzialności i sprawstwa oraz stawiania celów, przez co wprowadza aktywność przez specjalistów od profilaktyki syndromu wypalenia zawodowego zwanymi ochronnymi⁷.

W takim ujęciu rozwój zawodowy można podzielić nie tylko na etapy od czeladnika do mistrza, ale także na zakresy funkcjonowanie z różnych perspektyw. Dzielnie się doświadczeniem i pomocą w osiągnięciu określonych celów zajmuje się specjalista, obecnie (modnie) zwany coachem.

W takim ujęciu sytuacja edukacyjna jawi się jako pełna plastycznych elementów, które można modyfikować w celu poprawy poczucia skuteczności oraz własnego dobrostanu. W celu nakreślenia obszarów wsparcia można określić konflikty między zadaniami, konflikty w obrębie roli ale także struktury czasu i miejsca. W tym opracowaniu postanowiono do tego problemu podejść z perspektywy metody pentabazy. Metodę pentabazy zaproponował Ganzen⁸ jako model systemowego opisu złożonych pojęć psychicznych. Zaproponował on aby funkcjonowanie danego obiektu psychicznego opisywać na czterech wymiarach: czasu,

1 S. Brown-Jeffy, J. E. Cooper, *Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy*, "Teacher Education Quarterly", 2011, vol. 38, 1, s. 65-84.

2 *What is XXI Century Education* <http://www.21stcenturyschools.com>, dostęp z dnia: 11.06.2015

3 M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się - analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2014, nr 3 (67), s. 57-71.

4 T. Rongińska, *Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy*, „Problemy Profesjologii” 2012, nr 2, s. 17-25.

5 M. Farnicka, *Czynniki tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna: Uczeń w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, M. Nyczaj-Drag Toruń 2014, Wyd. Adam Marszałek, s. 56-64.

6 A. Brzezińska, *Psychologia wychowania*, [w:] *Psychologia, Podręcznik Akademicki*, t.3, red. J. Strelau, Gdańsk 2005, GWP, s.331-345.

7 C. Maslach, S.E. Jackson, *Burnout in health professions: A social psychological analysis*. In: *Social psychology of health and illness*, G. Sanders, J. Suls (eds.), Hillsdale, New York 1985, Lawrence Erlbaum, s. 227-278.

8 Por. Rongińska T., *Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy*, „Problemy Profesjologii” 2012, nr 2.

przestrzeni, energii i informacji. Adaptując przywołany model do problemów funkcjonowania osoby dorosłej w roli nauczyciela można zauważyć, że wymiary te ukazują sposób funkcjonowania w danej roli. Wagę pełnionej roli dla jednostki określa ilość czasu przeznaczona na jej pełnienie, sposób jego wykorzystania (elastyczność, postępowość, pasywność) i zaangażowanie w jej pełnienie (podejmowanie aktywności własnej, wysiłek, rezygnacja, bierność). Wybrany sposób funkcjonowania w niej oraz przypisywany jej etos opisuje wymiar informacji, który wskazuje na tworzenie i wymienianie wiedzy między jednostką a środowiskiem (uwzględnienie i zaakceptowanie stanu rzeczy, lekceważenie różnic, wrażliwość na zmiany).

Wymiar przestrzeni wskazuje nie tylko na fizyczne warunki materialne, jej wyróżnienie i specyfikę miejsca wykonywanych zadań, ale także na wymiary psychiczne, jakimi są dystans, otwartość, kontrola nad lub brak kontroli, samotność – vs obecność innych). Należy podkreślić, że wymiary te są zarówno tworzone w umyśle nauczyciela (zaangażowanie, informacja), jak i realizowane w świecie materialnym (przestrzeń, czas). Warty podkreślenia jest, to że zaproponowane wymiary nie tylko wskazują sposób rozumienia roli, ale

Bibliografia

- Brown-Jeffy S., Cooper J.E., Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy, "Teacher Education Quarterly", 2011, vol. 38, 1.
- Brzezińska A., Psychologia wychowania, [w:] Psychologia, Podręcznik Akademicki, t.3, red. J. Strelau, Gdańsk 2005, GWP.
- Farnicka, M. Czynniki tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się [w:] Pedagogika wczesnoszkolna: Uczeń w zmieniającej się przestrzeni społecznej, red. I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, M. Nyczaj-Drag, Toruń 2014, Wyd. Adam Marszałek.
- Farnicka M., Liberska H., Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się - analiza wybranych czynników, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2014, nr 3(67).
- Maslach C., Jackson S.E., Burnout in health professions: A social psychological analysis [In:] Social psychology of health and illness, eds. G.Sanders, J.Suls, Hillsdale 1985, Lawrence Erlbaum.
- Rongińska T., Psychologiczne uwarunkowania poczucia sukcesu w pracy, „Problemy Profesjologii” 2012, nr 2.
- Sęk, H. Life stress in various domains and perceived effectiveness of social support. „Polish Psychological Bulletin” 1991, 22.
- What is XXI Century Education <http://www.21stcenturyschools.com>.

PROPOZYCJA DLA CZYTELNIKA

Ja w czterech wymiarach - refleksja nad funkcjonowaniem na poszczególnych wymiarach.

1. Określ swój wymiar czasu. Jaki on jest? Co się zmieniło w ciągu ostatniego roku? Na co masz wpływ w zakresie zarządzania czasem?
2. A Twoja przestrzeń? – Jaka ona jest? Jak pracujesz? Z kim?
3. Oraz jaka jest informacja o tym co robisz? Co o niej myślisz, jak się nią wymieniasz z innymi (czyli o czym decydujesz? Z kim i w jaki sposób chcesz współpracować, a z kim nie?)
4. A jak możesz scharakteryzować swoje zaangażowanie i energię? Twoja aktywność, zmęczenie, nastawienie na sukcesy czy ochronę? Co chcesz zrobić do końca tego roku lub co chcesz osiągnąć w następnym roku szkolnym? Co jest Ci potrzebne do tego (więcej, mniej czego?)
5. Co chciałabyś / Chciałbyś zmienić w następnym roku (nie tylko w pracy, ale ogólnie w swoim życiu)?
6. Czego chcesz się podjąć, a z czego zrezygnować? Co lub kto Ci w tym może pomóc?
7. A informacja? Co mówisz o swojej pracy? Czym ona dla Ciebie jest? Co chciałabyś/ Co chciałbyś aby inni o niej wiedzieli?

Odpowiedz na te pytania z namysłem. Określ, który obszar jest dla Ciebie najciekawszy do dalszej refleksji. W kolejnym numerze poddamy analizie „czas” i zarządzanie nim.

także mogą one służyć do oceny funkcjonowania w danym środowisku. Czas bowiem rozumiany jest nie tylko jako jego ilość, ale właśnie w jednostce czasu można zauważyć zmienność lub powtarzalność zachodzenia danych zjawisk.

W ramce zaprezentowano ćwiczenie, które warto przeprowadzić w wolnej chwili, gdy spokojnie można pomyśleć nad swoim funkcjonowaniem w roli pracownika systemu edukacji. ■



DR MARZANNA FARNICKA

Psycholog, trener, adiunkt na Uniwersytecie Zielonogórskim, pracownik Instytutu Psychologii.

Naukowo i praktycznie zajmuje się wspieraniem rozwoju: analizą sytuacji i poszukiwaniem źródeł wsparcia zarówno z perspektywy indywidualnej jak i systemowej.

Mała książka o demokracji

Sassa Buregren

Zastanawiałeś się kiedyś, czym jest demokracja i jak można z niej korzystać? Książka szwedzkiej pisarki oraz malarki - Sassy Buegren pod tytułem Mała książka o demokracji doskonale odpowiada na to pytanie. Autorka podkreśla, że demokracji nie można dostać w prezencie tylko trzeba się jej nauczyć. W tym celu przedstawia losy dwóch dziewczynek – Jorindy i Justyny - które dążą do tego, aby nauczyć się demokracji. Wspomniana Jorinda jest główną bohaterką szwedzkiej wersji książki, natomiast w polskiej wersji dodano również dziewczynkę o imieniu Justyna. Książka ta podzielona jest na 5 głównych rozdziałów. Pierwszy z nich to Lista dziewczynek, w którym Jorinda i Justyna pragną dowiedzieć się, czym jest demokracja, dlatego też spisują wykaz rzeczy, jakie chciałyby zmienić w swoim życiu. W tym celu z pomocą rodziców dzielą je na te małe i duże, czyli na takie, które można rozwiązać w domu, w szkole, gminie, rządzie i parlamencie, w Unii Europejskiej lub w organizacjach międzynarodowych, jak na przykład ONZ (Organizacja Narodów Zjednoczonych). Działalność i funkcjonowanie wcześniej wymienionych instytucji opisane są w następnym rozdziale – Gdzie podejmowane są decyzje?

W rozdziale Konwencja o Prawach Dziecka oraz Rzecznik Praw Dziecka spisane są wszystkie prawa dziecka, a także wymienione są funkcje i zadania Rzecznika Praw Dziecka.

W dalszej części - Poznajcie ludzi wielkiego serca - dziewczynki poznają osoby, które poprzez swoje działanie sprawiały, że świat stał się lepszy. Można zauważyć, że główną ideą życia tych ludzi była walka o prawa drugiego człowieka.

Książka kończy się rozdziałem Tak się wszystko zaczęło, w którym przedstawiona jest geneza i rozwój demokracji.

Walorem tej książki jest to, że autorka we wstępie zwraca się bezpośrednio do dzieci, podkreślając fakt, że niestety, ale ich zdanie nie jest brane pod uwagę w podejmowaniu decyzji w ważnych sprawach. Uważa, że nie powinno tak być, ponieważ „dziecko widzi całościowo – twierdzą pedagodzy – natomiast dorośli dostrzega szczegóły. Dlatego też dziecko często jest w stanie rozwiązać problem, z którym nie potrafi poradzić sobie dorośli. Podczas, gdy dorośli żyją w świecie zewnętrznym, dzieci mają swój, równie ważny, wewnętrzny świat. Świat, w którym istnieją duchy, potwory, marzenia i mnóstwo świetnych pomysłów”.

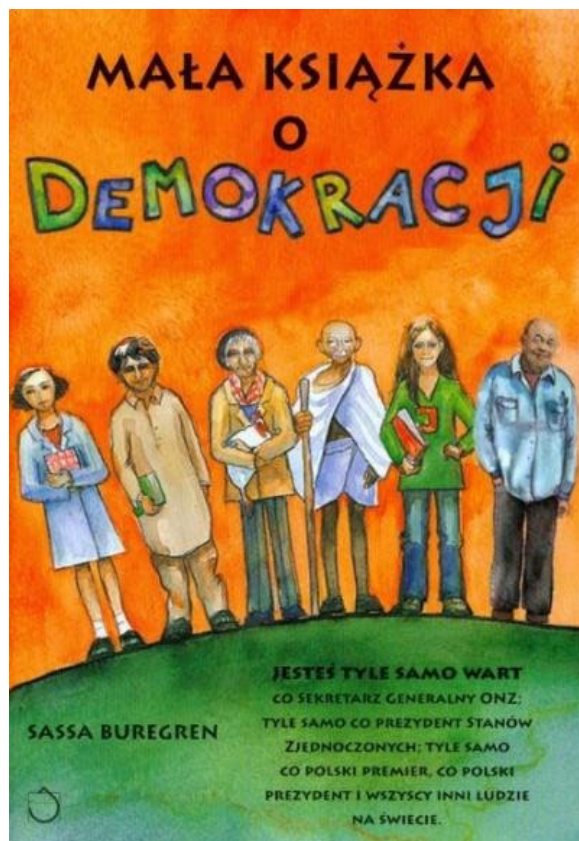
W książce wymienione są również organizacje, które zajmują się ochroną Praw Dziecka wraz z ich danymi kontaktowymi, przez co wiadomo, gdzie zgłosić się, aby uzyskać pomoc i potrzebne informacje w danym zakresie.

Dodatkowym atutem jest szata graficzna, która w żadnym wypadku nie jest sztucznie przesłodzona. Ilustracje odzwierciedlają powagę podejmowanej tematyki.

Bez wątpienia możemy powiedzieć, że tematykę zawartą w tej książce można i warto wykorzystać w pracy z dziećmi, przy realizacji tematu o demokracji lub prawach dziecka – ze względu na bogatą treść i szeroki zakres informacji na ten temat.

Mała książka o demokracji przede wszystkim wprowadza w tematykę demokracji i praw człowieka. Informuje czytelnika o jego prawach, a także mobilizuje go do tego, aby ich bronił. ■

Paulina Didyk, Paulina Reślinska



Autor: Sassa Buregren
Wydawnictwo: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza
Warszawa 2007
Stron: 62
ISBN: 978-83-89763-90-7

Jak to działa? Elementarz demokracji

Roksana Jędrzejewska-Wróbel

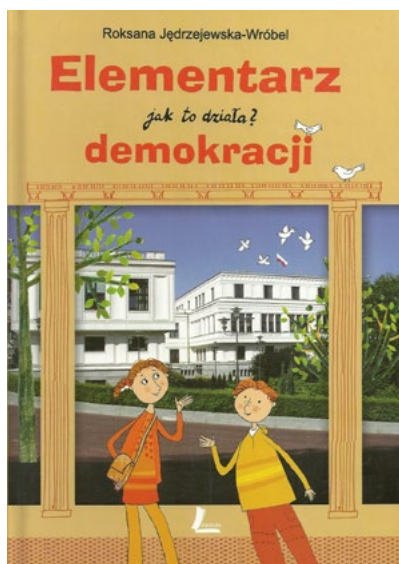
Książka skierowana jest do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ale równie dobrze może zainteresować niejednego dorosłego. Elementarz przedstawia losy dwójki rodzeństwa — Poli i Michała. Ich przygoda zaczyna się od niefortunnego epizodu, jakim było wdepnięcie w psią kupę przez główną bohaterkę. Z początku sytuacja wydawała się być zabawna, jednak z czasem przerodziła się w zdarzenie, które miało wpływ na funkcjonowanie mieszkańców. Od tego momentu zaczyna się wędrówka głównych bohaterów szlakami polskiej administracji, która staje się dla nich bardzo przydatną lekcją. Książka, której myśl przewodnia z góry wydaje się być trudnym tematem, napisana jest w sposób umożliwiający zrozumienie nawet najmłodszemu czytelnikowi funkcjonowanie państwa polskiego. Wspominając o języku, jest on dostosowany do grupy odbiorców, którymi są dzieci. W jego prostocie i dość banalnej sytuacji, która rozpo-

czyzna powieść tkwi siła, która jest w stanie zaciekawić wielu młodych czytelników.

Czytając niejednokrotnie mamy wrażenie, że już spotkaliśmy się z przedstawionymi sytuacjami, jednak często bywamy nieświadomi tego, że każdy obywatel może wpłynąć na problemy istniejące w jego mieście.

Obrazki zamieszczone w książce są dla dziecka zrozumiałe i przyciągają uwagę swoją prostotą. Stanowią swoiste uzupełnienie tekstu, tworząc nierozdzielalną całość, która oddziałuje dodatnio i kształcąc na psychikę dziecka. Dodatkowym atutem elementarza jest zawarty w niej słownik umożliwiający wyjaśnienie terminów prawnych. Jest uzupełnieniem książki, który świetnie sprawdzi się podczas czytania, jak i po zakończeniu lektury. Jedynym minusem opowiadania są urywane wątki, lecz patrząc z innej perspektywy może okazać się to plusem, gdyż zachęca dziecko do wglębnienia się w temat. ■

Aleksandra Szopa, Karolina Winiarska



Autor: Roksana Jędrzejewska-Wróbel
 Ilustracje: Ewa Poklewska-Koziełło
 Wydawnictwo Literatura
 Łódź 2012
 Stron: 56
 ISBN: 978-83-7672-122-4

Demokracja to my

Aleksandra Kaniewska

Chcąc uczyć dzieci o demokracji warto poszukać literatury, która może nam pomóc w wyjaśnieniu tego zagadnienia, jego złożoności i znaczenia dla życia jednostki i całego społeczeństwa. Takim opracowaniem jest bez wątpienia książka pt. Demokracja to My autorstwa Aleksandry Kaniewskiej, lektura składająca się z sześciu rozdziałów, z których każdy kończy się serią ćwiczeń i tematów do debaty dla dzieci. Książka przeznaczona jest dla dzieci w wieku szkolnym, a sama publikacja przyciąga uwagę swą treścią oraz barwną okładką i ilustracjami.

Autorka zmierzyła się w swej książce z najważniejszymi zagadnieniami dotyczącymi demokracji. Tytuł mówi o tym, że demokrację tworzy całe społeczeństwo i to od niego zależy, jak działa państwo. Autorka przybliżyła dzieciom liczne

zagadnienia, które mogą pomóc im zrozumieć, że demokracja to nasze codzienne życie. Każdy rozdział przedstawia inną historię, w której poruszane są kolejne zagadnienia dotyczące demokracji. Z książki możemy dowiedzieć się między innymi: Czym jest konstytucja kraju? Jak można wziąć udział w wyborach? Co to jest dyskryminacja? Jak zakłada się stowarzyszenie i fundację? Dlaczego warto pomagać innym? — oraz o wielu innych interesujących zagadnieniach. Warto przeczytać tę lekturę i zapoznać z nią dzieci, podjąć z nimi dyskusję nad poruszonymi kwestiami, bowiem poprzez przystępny język, łatwość i trafność wyjaśnień Autorki, możliwe jest skuteczne omówienie tych problemów, uczenie tego co rzeczywiście jest ważne, a przez to wprowadzanie w świat demokracji i budowanie społeczeństwa demokratycznego. ■

Joanna Marciniak, Magdalena Gała



Autor: Aleksandra Kaniewska
 Wydawnictwo Instytut Obywatelski
 Warszawa 2013
 Stron: 33
 ISBN: 978-83-63-874-12-4

45 puknięć w głowę. Słowa i pojęcia, które warto znać

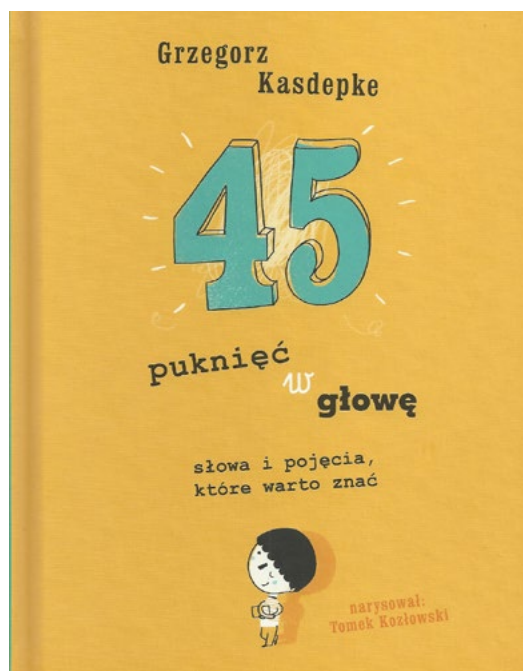
Grzegorz Kasdepke

W ostatnim czasie (październik 2015) na rynku wydawniczym ukazała się nowa książka lubianego i cenionego, zarówno przez dzieci, jak i ich rodziców i nauczycieli, Autora – Grzegorza Kasdepke. Nowa książka to kolejna cenna edukacyjnie propozycja skierowana do młodego czytelnika. W charakterystycznej dla siebie formie – kompetentnie, ale równocześnie z żartem, z przymrużeniem oka, wyjaśnia On w niej 45 pojęć, co do których czasem rodzicom i nauczycielom znaleźć jasne, zrozumiałe definicje. Autor z sukcesem zmierzył się z takimi pojęciami, jak demokracja, kompromis, tolerancja (które cieszą

nas szczególnie), ale też niezwykle ciekawie i mądrze szuka słów dla przybliżenia znaczenia pojęć, jak choćby: dylemat, sarkazm, sedno, czy paradoks. W książce nie brakuje humoru, dystansu, ale też szacunku i wiary w inteligencję dziecka. Choć niektóre „puknięcia w głowę” są zaskakujące, zastanawiające, to bez wątplenia stanowią doskonały punkt wyjścia dla otwarcia rozmowy z dziećmi na wybrany temat. Można polecić tu choćby hasła: wrażliwość czy przyjaźń.

Wczytując się w zaproponowane przez Autora hasła, możemy odnaleźć wśród nich te, które możemy wykorzystać już w przedszkolu, nad innymi warto zatrzymać się w szkole, bez wątpienia jednak każda chwila na refleksję z dziećmi, którą możemy zainspirować polecanym opracowaniem, będzie bardzo cenna – dlatego zachęcamy do lektury! ■

Agnieszka Olczak



Autor: Grzegorz Kasdepke
Ilustracje: Tomek Kozłowski
Wydawnictwo Tamaryn i Agora S.A.
Warszawa 2015
Stron: 141
ISBN: 978-83-937389-6-0



Pierwsza encyklopedia o dziecku i dzieciństwie

Zapraszamy do przeglądania i współtworzenia !

WWW.ENCYKLOPEDIADZIECINSTWA.PL