CZĘŚĆ I: ROZPRAWY I ARTYKUŁY

WYCHOWYWAĆ CZŁOWIEKA, TO BUDZIĆ W NIM NADZIEJĘ - AKTUALNOŚĆ PRZESŁANIA PEDAGOGICZNEGO JANA BOSKO

TO BRING UP A HUMAN BEING MEANS TO DEVELOP HOPE WITHIN HIM - VALIDITY OF THE PEDAGOGICAL MESSAGE BY JAN BOSKO

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Stanisław Chrobak
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Chrobak S. (2014) *Wychowywać człowieka to budzić w nim nadzieję – aktualność przesłania pedagogicznego Jana Bosko*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 7-13

Streszczenie: Człowiek jest podmiotem aktywnym i dynamicznym. Nadzieja, motywując i dynamizując podejmowane przez człowieka działania, przyczynia się do jego wszechstronnego i pełnego rozwoju. Brak nadziei natomiast często prowadzi do apatii, nudy, frustracji i rozpaczy. Do różnych definicji człowieka można zatem dodać jeszcze tę: „człowiek jest istotą, która ma nadzieję" lub „która żyje nadzieją". W ten dynamiczny charakter życia człowieka wpisana jest nadzieja, która decyduje o trwałości działania i w dużym stopniu wpływa na sens życia. Ks. Bosko postulował, by wychowywać „uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan" inicjując moralne, naukowe i obywatelskie wychowanie młodzieży. Podkreślał, że prawdziwy i trwały rozwój każdego człowieka ma źródło w jego własnym sercu, życiu i wolności. Tak rozumiane wychowanie, oferując młodemu człowiekowi podstawowe instrumenty do życia, usposabia jednocześnie do podmiotowego i odpowiedzialnego działania w każdej rzeczywistości.

Słowa kluczowe: osoba, nadzieja, wychowanie, system prewencyjny

Summary: Human being is an active and dynamic entity. Hope, through motivating and making activities undertaken by man more dynamic, has an impact on his varied and full development. Lack of hope quite often leads to apathy, boredome, frustration and despair. Various definitions of a human being also include the following one: 'human being is a being who has hope" or „ who lives by the hope". Hope exists within this dynamic nature of human life and it determines the durability of actions and largely impacts the meaning of life. Father Bosko postulated in favor of bringing up „fair citizens and good christians" by initiating moral, scientific and civil bringing up of the youth. He indicated that a true and stable development of every man has its source in his or her own heart, life and freedom. Upbringing understood in this way by offering a young person basic tools for living, enables at the same time the subject and responsible actions in any reality.

Key words: human being, hope, upbringing, preventive system

Wprowadzenie

Człowiek jest podmiotem aktywnym i dynamicznym. Nadzieja, motywując i dynamizując podejmowane przez człowieka działania, przyczynia się do jego wszechstronnego i pełnego rozwoju. Brak nadziei natomiast często prowadzi do apatii, nudy, frustracji i rozpaczy. Do różnych definicji człowieka można zatem dodać jeszcze tę: „człowiek jest istotą, która ma nadzieję" lub „która żyje nadzieją". „Z nadzieją jest jak z każdym darem, który zawsze jest wezwaniem, na które trzeba odpowiedzieć. (…) Jest ona podstawowym sposobem naszego uczestniczenia w pewności bycia, uczestniczenia twórczego zakładającego naszą kondycję ludzką" (Jaworski 1992, s. 76-77). Zdolność poszukiwania dróg prowadzących do celu kształtuje w nim przekonanie, że w przyszłości, bliższej lub dalszej, zrodzą się nowe, ważne zadania, których rozwiązanie nasycone będzie pozytywnymi wartościami i dobrami. W ten dynamiczny charakter życia człowieka wpisana jest nadzieja, która decyduje o trwałości działania i w dużym stopniu wpływa na sens życia. Pozwala osiągnąć doniosłe cele, zrealizować osobiste i społeczne wyzwania. Nadzieja ta „nie ma miejsca i daty", a raczej odnosi się do każdej przestrzeni, każdego czasu i każdego czynu. Rozumiana jako wyraz możliwości, przed którymi staje człowiek, konstytuuje sens wszelkiej działalności z działalnością wychowawczą włącznie.

Adres do korespondencji: Stanisław Chrobak, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wójcickiego 1/3, 01-938 Warszawa,
e-mail: s.chrobak@uksw.edu.pl, tel. (22) 569-96-77

1. System prewencyjny ks. Jana Bosko – podstawowe zasady

Pedagogika, podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne czy społeczne, jest nauką wieloparadygmatyczną, w której w danym okresie dominuje jeden z nich. Czynnikiem je łączącym jest przede wszystkim specyficzny sposób podejścia do przedmiotu badań, sposób postrzegania rzeczywistości edukacyjnej, wychowawczej czy źródeł stanowienia celów. „Idee pedagogiczne nie szeregują się w czasie po linii postępu, idee starsze nie są wypierane lub wchłaniane przez idee nowsze, lecz zachowują swą niezastępowaną wartość. Z takich lub innych powodów w jednych okresach historycznych pewne idee zamierają, by w innych – w odmiennych sformułowaniach i kontekstach – odżywać z nową siłą" (Szymański 1992, s. 5). Wobec nowych wyzwań i zadań wynikających z przemian cywilizacyjnych zachodzących w społeczeństwach istnieje potrzeba twórczego poszukiwania nowych dróg i rozwiązań, które umiałby sprostać wymaganiom zastanych sytuacji.

„Istnieją dwa systemy – pisał Jan Bosko – jakie zawsze stosowano w wychowaniu młodzieży: prewencyjny i represyjny. (…) System prewencyjny polega na tym, że podwładnych zaznajamia się z przepisami i regulaminem zakładu, a następnie roztacza się nad nimi taką opiekę, że wychowankowie znajdują się zawsze pod czujnym okiem dyrektora lub asystentów, którzy jako kochający ojcowie przemawiają do nich, w każdej okoliczności służą im za przewodników, udzielają rad i upominają z dobrocią, co jest równoznaczne z postawieniem wychowanków w niemożności popełnienia wykroczeń. (…) System ten opiera się całkowicie na rozumie, religii i dobroci" (Bosko 1998, s. 213-214). System ten powstał jako odpowiedź na potrzeby wychowawcze związane z konkretnym środowiskiem ubiegłego wieku we Włoszech. Określony przez samego św. Jana Bosko nie teorią, traktatem, koncepcją, ale właśnie „systemem" wskazuje na aktualność w naszych czasach. Jest to synteza jego myśli pedagogicznej u podstaw której znajduje się idea całościowości, dążenie do integralności i złożoności rzeczywistości i zjawisk, przybierając w końcu postać ogólnej teorii systemowej dla interpretowania myślenia, świadomości, życia społecznego i kultury (Nowak 2011).

Połączone z wymogami „rozumu", wymogi „serca" (miłości wychowawczej, dobroci) i „religii" są zasadniczymi elementami systemu wychowawczego księdza Bosko[1]. W wychowaniu według księdza Bosko chodziłoby więc o rzeczywiste spotkanie z młodym człowiekiem, przyjęcie i zaakceptowanie go, tworzenie środowiska bogatego w wartości ludzkie i personalną relację wychowawczą. Tak rozumiane wychowanie, oferując młodemu człowiekowi podstawowe instrumenty do życia, usposabia jednocześnie do podmiotowego i odpowiedzialnego działania w każdej rzeczywistości. W tym też kontekście:

– „rozum" – zgodnie z autentyczną wizją chrześcijańskiego humanizmu podkreśla godność osoby oraz zdolność towarzyszenia i pokierowania młodzieżą w wędrówce ku pełnemu życiu, do którego dochodzi się dzięki jasności poglądów i bezustannemu poszukiwaniu prawdy w wolności. „Rozum" oznacza także mądrość, rozsądek, prostotę, naturalność, przyjacielskość, gotowość do dialogu i uznanie konieczności, by wychowanek w miarę swych możliwości dokonywał wyborów i podejmował decyzje, zaprasza młodych do uczestnictwa w wartościach zrozumiałych i podzielanych. „Rozum" zapoczątkowuje cały proces wychowania – najpierw wychowanek musi wiedzieć, co ma robić, a potem należy mu pomóc o tym pamiętać, by rozumne myślenie stało się cechą wychowanka, przekształcając się w świadomość faktycznej osobistej odpowiedzialności. Jest w całości wymiarem tego, co możemy nazwać naturą ludzką. Zawiera również całą kulturę, jej dzieła i wyniki: wszystko, co zostało świadomie wypracowane;

– „religia" – wskazuje, że pedagogia księdza Bosko jest w swej istocie transcendentna, ponieważ ostatecznym celem wychowawczym jest ukształtowanie człowieka wierzącego. Nie chodzi przy tym jedynie o „wychowanie religijne", ale o religijne przewartościowanie wszelkich relacji wychowania, o Bożą transcendencję w sprawach wychowania. Ksiądz Bosko w religii widzi przede wszystkim drogę do serca, umysłu i duszy młodego człowieka oraz pomoc w osiąganiu pełni osobowego rozwoju człowieka. To religia motywuje człowieka do dobra, ukazuje sens jego życia i poświęcenia, zachęca do działania na rzecz dobra wspólnego. Odwoływanie się do religijności wzmacniało również świadomość rodzinności środowiska wychowawczego. Młody człowiek nie czuł się pozostawiony sam sobie, lecz towarzyszył mu wychowawca, który w wychowaniu religijnym bardzo często był pośrednikiem między rzeczywistością nadprzyrodzoną a konkretną rzeczywistością wychowanka. Idea religijności wiąże się bowiem ściśle z wcześniej omawianą zasadą rozumności, przestrzegając przed religijnością magiczną, zbyt powierzchowną, nadmiernie uczuciową oraz redukowania religii do nauczania reguł, zasad i definicji. Wobec powyższego tak rozumiana zasada oznacza wiarę żywą, zakorzenioną w rzeczywistości a nie jakąś religię spekulatywną i abstrakcyjną;

– „miłość wychowawcza" – miłość rozpatrywana w klimacie rozumu i religii oznacza przede wszystkim poszanowanie młodego człowieka. Jest to sposób bycia wyrażający sympatię, zrozumienie, współczucie, zaufanie, współuczestnictwo w życiu drugiego człowieka. Oparte na miłości wychowanie nie polega na uleganiu wszelkim zachciankom, ale na działaniu sprzyjającym asymilacji tych wartości, które stanowią podstawę bycia «dobrym chrześcijaninem i uczciwym obywatelem». Okazywana miłość, to miłość ludzka, mądra, odrzucająca chorobliwą prze-

1 System prewencyjny nie może być oddzielony od osoby księdza Bosko i od charakteru instytucji, w których on i jego współpracownicy działali. Z tak postawionej kwestii wynika, że fundamentalne linie działania prewencyjnego mogą być zrozumiałe tylko wówczas, gdy będą postrzegane w ścisłym związku z jego biografią, z jego temperamentem i podstawowymi wymiarami jego osobowości. Por. P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999, s. 158.

sadę sprowadzającą człowieka do roli instrumentu. Miłość wychowawcza ma prowadzić wychowanka ku pełnej dojrzałości i samodzielności. Jest uczuciem bezwarunkowym. Realizacja tak rozumianej „miłości wychowawczej" jest dla księdza Bosko w pierwszym rzędzie miłością ewangeliczną i opiera się całkowicie na słowach św. Pawła: «miłość cierpliwa jest…, wszystko znosi…, we wszystkim pokłada nadzieję…, wszystko przetrzyma… (por. 1 Kor 13,4-7)». Miłość wychowawcza to przede wszystkim świadomość odpowiedzialności i gotowość uczestniczenia w niej (Cian 1986; Nanni 1989; Cian 1990; Weinschenk 1996; Bissoli 2001).

Wychowanie zawsze odbywa się w konkretnym miejscu i bierze pod uwagę zróżnicowane sytuacje. Szczególnym rodzajem środowiska wychowawczego w systemie prewencyjnym ks. Jana Bosko było oratorium. Oratorium było i jest miejscem, w którym realizowane są wszystkie zasady wychowania prewencyjnego – integralnego rozwoju wychowanka. Proces wychowania traktował jako wspieranie rozwoju osobowego jednostki dla osiągnięcia dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Chodziło mu o wychowanie osoby, która rozwija w sobie zdolność odnajdywania sensu życia i umiejętność odpowiedzialnego działania. W rezultacie powstało rodzinne środowisko społeczne, a zarazem wspólnota wychowawcza, w której młodzież w autentycznych relacjach interpersonalnych mogła asymilować wartości ludzkie i Boże. W tym też kontekście, ks. Bosko od samego początku zakładał, że oratorium miało być: „domem, który przygarnia; parafią, która ewangelizuje; szkołą, która przygotowuje do życia i podwórkiem, gdzie spotykają się przyjaciele i żyje się radośnie" (*Konstytucje*..., 1986, art. 40). Dawane przez niego codzienne świadectwo, pełna dynamizmu obecność i rodzinna atmosfera, jaką stworzył w Oratorium, budziły w młodzieży poczucie współpracy i współodpowiedzialności. Był przekonany, że atmosfera rodzinna jest nieodzowna w wychowaniu (szczególnie w wychowaniu chłopców społecznie nieprzystosowanych) i spełnia nie tylko funkcję wychowawczą, lecz także terapeutyczną. Poprzez powstałe przy Oratorium szkoły, troskę o młodych ludzi pochodzących ze środowisk robotniczych, pomoc w zdobyciu miejsca pracy, współpracę z rządem, wydawnictwa książkowe i prasowe, różnego rodzaju formy rozrywki chciał nauczyć młodych ludzi odpowiedzialnego radzenia sobie z problemami życia. W ten sposób, obejmując szerokie dziedziny życia młodzieży, potrafił on stworzyć syntezę działalności ewangelicznej i wychowawczej (Cian 1990; Wienschenk 1996)[2]. Doświadczenie księdza Bosko w pracy z młodymi – jak stwierdza J. Vecchi – „wydało na świat pewną kompletną pedagogiczną wizję. (…) Po pierwsze nawiązać z młodym człowiekiem relację szacunku, przyjaźni, przyjęcia i pozytywnej oceny tego, co ma, kim jest i tego, co może. A zatem teraźniejszość pojmujemy, jako łaskę, a przyszłość, jako plan. W tej osobistej relacji musimy wprowadzić młodego człowieka w sprzyjające środowisko. I to jest drugi punkt podstawowy. (…) W relacji osobistej i w relacji ze środowiskiem przedstawiamy młodym propozycje życia, idee oraz realistyczne wizje świata, uczestniczymy w dojrzewaniu świadomości poprzez odkrywanie i poznawanie dobra przełożonego na konkretne doświadczenie poprzez otwarcie nowych relacji z kolegami i światem, w którym żyjemy" (Vecchi 2001, s. 148).

2. Twórcza obecność wychowawcy – asystencja i dialog

Pedagogicznej refleksji od początku towarzyszy przeświadczenie, że wychowanie jest sztuką i wymaga szczegółowego rodzaju wrażliwości, innowacyjności działań i twórczego zaangażowania. „Zadaniem wychowania nie jest oczywiście kształtowanie owej abstrakcji platońskiej, jaką jest człowiek sam w sobie, lecz kształtowanie określonego dziecka, należącego do danego narodu, do danego środowiska społecznego, do danego momentu historycznego. (…) W ten sposób zasadnicze znaczenie wychowania polega przede wszystkim na pomocy w dynamicznym rozwoju, przez który człowiek kształtuje się, by być człowiekiem, inaczej mówiąc, na przygotowaniu dziecka czy dorastającego do uczenia się przez całe życie" (Maritain 1993, s. 61)[3]. Punktem wyjścia dla księdza Bosko było konkretne, „to" właśnie, a nie inne dziecko wraz ze swymi potrzebami, radościami i nadziejami. W pracy pedagogicznej oznaczało to interesować się wychowankiem, starać się nawiązać z nim dialog, zrozumieć jego uczucia, dostrzec jego prawdziwe życie. Podkreślał, że prawdziwy i trwały rozwój każdego człowieka ma źródło w jego własnym sercu, życiu i wolności. „W każdym młodym człowieku – stwierdza Jan Bosko – nawet najbardziej nieszczęśliwym istnieje zapalny punkt dobra. Pierwszym obowiązkiem wychowawcy jest poszukanie tego punktu, tej wrażliwej struny serca i wyciągnięcie z niej zysku" (Bosko 2002, s. 97).

Wzajemne oddziaływanie wychowawcze trzeba widzieć, jako szczególną sytuację międzyosobową rozumianą jako „obecność" osoby oddanej całkowicie dla dobra drugiego. Ksiądz Bosko nigdy nie pracował w izolacji i w samotności „dla" młodzieży. Zawsze działał we współpracy i razem z młodzieżą, a najwięcej uwagi poświęcał młodzieży pod wieloma względami najuboższej. Od wychowawców wymagał

2 „Oratorium będzie wyznacznikiem całej jego działalności, będzie je kształtował stosownie do swej oryginalnej wizji, przystosowując je do środowiska, do swoich chłopców i do ich potrzeb. (...) Wedle tych samych kryteriów i w tym samym duchu szuka również rozwiązania problemów młodzieży żeńskiej". Jan Paweł II, *Iuvenum patris. List Ojca Świętego Jana Pawła II do księdza Egidio Vigano Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, Rzym 1988, 3-4.

3 „I z istoty osoby ludzkiej wynika to, że chce zawsze być pełniej osobą, formować się, doskonalić się. Nigdy nie można powiedzieć o osobie, że jest w pełni «zaktualizowana» ale powinna być świadoma tego, że jest ciągle w drodze. Tak więc dochodzimy do zagadnienia «wychowalności» osoby. Jest ono konsekwencją tego faktu, że rodzimy się wyposażeni w zadatki i właściwości będące jeszcze w stanie «embrionalnym», tj. w stanie potencjalnym. (...) Sam zaś rozwój, doskonalenie osoby wychowanka, jest i musi być jej dziełem, owocem jej wysiłków". F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 13-14.

starannego przygotowania, zawodowej kompetencji w dziedzinie dydaktyki i pedagogii. W Oratorium, które było celowo organizowaną przestrzenią potencjalnego dialogu wychowawczego, stałym miejscem faktycznych i możliwych spotkań wychowawcy i wychowanków, wychowawców nazywa asystentami. W tej przestrzeni Oratorium zwracał uwagę na to, co zbliża, wzajemnie otwiera i łączy ludzi, co buduje dialog i nasyca go treścią: koleżeństwo, zabawę, radość, sport, śpiew, pracę i modlitwę. Asystencja zatem, rozumiana jako element salezjańskiego systemu prewencyjnego, to nieustanna i życzliwa obecność wychowawcy, świadcząca o miłości Boga do człowieka, wspierająca, okazująca sympatię i gotowa do dialogu. Łączy profesjonalny racjonalizm ze sferą emocji, realia społeczne z ideałami, praktykę wychowawczą z refleksją nad człowiekiem, świat widzialny w wymiarach „tu i teraz" z rzeczywistością transcendentną. Asystencja była i jest obecna w dwóch zasadniczych filarach pedagogiki zapoczątkowanej przez św. Jana Bosko: w miłości i w dialogu z wychowankiem. Pojęcie to doprecyzowuje słynnym zdaniem, że «nie wystarczy kochać (abstrakcyjnie) młodych ludzi, potrzeba by oni wiedzieli, że są kochani». Podkreślał, że to dobroć serca, życzliwość buduje u wychowawcy takie podejście edukacyjne, które dociera do podmiotu i przekazuje wszystkie treści poprzez relację pełną szacunku, przyjaźni i zaangażowania (Gatti 1998; Smolińska-Theiss, Theiss 2004). W tym też kontekście „przyjęcie założenia, że wychowanie jest zadaniem wspomagania stawania się człowiekiem, oznacza w pierwszej kolejności akceptację nadziei, że *proces stawania się* jest procesem możliwym i na tyle cennym, iż warto się nad jego organizacją i wprowadzaniem trudzić. (…) Z taką nadzieją wiąże się motywacja sensu działań nauczycielskich, a przez to i przekonanie, że życie realizujące zadania wynikające z powołania człowieka ma sens, jest życiem sensownym, co oznacza jednocześnie – życiem godziwym. Z tak rozumianą nadzieją wiążą się m. in.:

– optymizm stanowiący źródło motywacji do codziennego wykonywania zadań zawodu, ale także do pracy nad sobą, doskonaleniem samego siebie i własnego warsztatu pedagogicznego;

– zdolność wyobrażania sobie przyszłych stanów rzeczy, antycypacji wychowawczej, co jest podstawą kreowania pozytywnego obrazu uzyskanych przemian;

– trwały i niesprzeczny system wartości i przeświadczeń moralnych, jako fundament do budowania człowieczeństwa i *świata człowieka*" (Furmanek 1995, s. 53-54).

Ksiądz Bosko podkreślał wielokrotnie: „moja metoda wychowawcza polega na tym, że daje się chłopcom większą wolność robienia tego, co im się najbardziej podoba. Chodzi mianowicie o to, by odkryć w nich zarodki uzdolnień i dobrych cech charakteru, i starać się następnie je rozwijać. Dlatego kieruję się zasadą, aby każdy robił z radością to, co potrafi, a moi chłopcy współpracują ze mną nie tylko z zapałem, ale przede wszystkim z miłością" (Szmidt 1998, s. 39-40). Wszystko to wymaga prawdziwego bycia do dyspozycji młodzieży, szczerej życzliwości i umiejętności dialogu. Wymaga także daleko idącego taktu ze strony wychowawcy, przejawiającego się w świadomym i celowym unikaniu „groźnego i surowego nadzoru" z jednej strony i „zbytnich poufałości" z drugiej. Oznacza to wchodzenie osób w relację i wzajemne doświadczenie siebie i prowadzi do odkrywania w każdym wychowanku istoty rozumnej, wolnej i odpowiedzialnej, wrażliwej na dobro, prawdę i piękno, zdolnej do autorefleksji, samorealizacji i twórczości, a także niejednokrotnie transcendencji. Umiejętność akceptowania wychowanków, rozumienia empatycznego, umiejętność bycia autentycznym, kongruentnym, otwartym, bezpośrednim prowadzi do powstawania wspólnej przestrzeni „pomiędzy" partnerami dialogu. Prawdziwy wychowawca uczestniczy więc w życiu młodzieży, interesuje się jej problemami, stara się poznać jej zapatrywania, uczestniczy w jej życiu sportowym i kulturalnym, w jej rozmowach. W takim klimacie „pedagogicznej obecności" znamienne są słowa Jana Bosko, będącymi kwintesencją wychowania: „Jest mi tu dobrze z wami, przebywanie z wami to moje życie" (Cian 1990, s. 196). Wychowanie zatem jako działanie i zarazem jako jego doznawanie jest jednością zapodmiotowioną w wymiarze tego, co jest specyficznie ludzkie między osobami. Człowiek, pozostając w coś zaangażowanym, daje siebie w zastaw sprawie, która go pochłania, nie tracąc jednak przy tym zdolności reflektowania całej sytuacji. Efektem powinna być sytuacja, w której „nadzieja drugiego staje się również moją nadzieją, że cudze męstwo pobudza również mnie do męstwa, że mądrość lub wolność drugiego «zapładniają» moją mądrość lub wolność" (Tischner 1998, s. 155). Wychowywać znaczy prowadzić osobę i pomagać jej w ujęciu integralnego sensu rzeczywistości i w ustosunkowaniu się do tej rzeczywistości.

3. Wychowawca jako mistrz i świadek

Pedagogia w duchu Jana Bosko jest otwarciem na drugiego człowieka i podmiotowego traktowania wychowanków. Wyrażał tym samym przekonanie, że nawet najbardziej przemyślany program oddziaływań wychowawczych, łącznie ze starannie opracowanym regulaminem, nie jest w stanie zastąpić osobistych i międzyludzkich relacji, znajdujących oparcie w szczerej i bezinteresownej miłości. Nade wszystko starał się zawsze cierpliwie i z uwagą wysłuchać swych młodych rozmówców oraz koncentrować się raczej na tym, co mają oni mu do powiedzenia pozytywnego niż negatywnego. Chętnie rozmawiał z nimi w cztery oczy, by nie narazić ich na niedyskrecję i nie zawieść ich zaufania. Młodzi – podkreśla Jan Bosko – „będąc kochanymi w tym, co się im podoba, poprzez uczestnictwo w ich dziecinnych skłonnościach niechaj uczą się dostrzegać miłość w tym, co z natury podoba im się mało, jak na przykład dyscyplina, nauka, umartwienie samego siebie niech uczą się czynić to z miłością" (Bosko 2002, s. 90).

W optyce dialogu i miłości towarzysząc drugiemu człowiekowi w jego przygodach ze sobą, człowiek staje się – często bezwiednie – prawdziwym wychowawcą drugiego człowieka. Praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka. Dlatego „wychowawca musi ryzykować sobą. (…) Ten, kto powierzył mu swą nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem, to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim" (Tischner 1981, s. 77). Zatem postawa „mistrza" jest opozycyjna wobec sceptycyzmu, niepewności, niedookreśloności. Mistrz przekazuje to, co jest treścią jego własnego rozwoju, dokonującego się poprzez wejrzenie w siebie, we własne wartości, priorytety, działania a także mądrość. Pełni funkcję pośrednika między dawnymi pokoleniami a tym, które poszukuje własnej tożsamości. Pojęcia „mistrz" czy „uczeń", nawiązują nie tyle do hierarchii i dystansu, ile wspólnoty. Mimo odrębnych statusów i hierarchicznej współzależności, mimo tego, że to mistrz prowadzi grę oraz usiłuje doskonalić ucznia, samym swoim istnieniem go stymuluje. Daje z siebie wszystko, by sprostać jego oczekiwaniom. Mistrz pomaga uczniowi odkryć własny potencjał i możliwości twórcze. Nadzieję związaną z uczniem wyznacza bowiem nie tylko troska o zabezpieczenie tego, co cenne w kulturze, ale również pragnienie jej przyszłego wzbogacenia. Przeznaczeniem ucznia jest stanie się mistrzem: kształtowanie przyszłych mistrzów, ale także – może przede wszystkim – własna twórczość (Neyman 2005; Olbrycht 2007)[4]. Tym samym, wychowawca podejmuje wysiłek, by w wychowanku kształtować jego osobistą nadzieję.

Ksiądz Bosko stworzył szkołę wychowania i był w niej mistrzem, mistrzem w nawiązywaniu kontaktów z wychowankami, w uczestnictwie w ich życiu i w ich drodze formacyjnej. Był przekonany, że wychowawcy mogą wywrzeć na swych podopiecznych dużo większy wpływ wychowawczy, gdy przemawiają do nich „głosem serca" i „upominają z dobrocią", niż wtedy na przykład, gdy stosują wobec nich kary czy – inaczej mówiąc – traktują ich instrumentalnie. System prewencyjny polega na tym – stwierdza Jan Bosko – „że podwładnych zaznajamia się z przepisami i regulaminem zakładu, a następnie roztacza się nad nimi taką opiekę, że wychowankowie znajdują się zawsze pod czujnym okiem dyrektora lub asystentów, którzy jako kochający ojcowie przemawiają do nich, w każdej okoliczności służą im za przewodników, udzielają rad i upominają z dobrocią (…). Wychowawca, pozyskawszy sobie raz zaufanie wychowanka, będzie mógł wywierać na niego wielki wpływ: doradzać mu, upominać i strofować" (Bosko 1998, s. 214-215). Proces wychowawczy przebiega zawsze tą samą drogą: „mistrz", głoszone przez niego wartości, obserwacja i weryfikacja. Jeśli ta ostatnia wypada pomyślnie, wartość odradza się w sercu ucznia. Wychowanie zatem w optyce osobowej jest spotkaniem osób, mistrza i ucznia, poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem, bez względu na ideologię czy system społeczny. Wychowawca wychowujący osobę kieruje swój apel do całej osoby, a jego celem jest uzdolnienie wychowanka do samodzielnego formułowania sądów o rzeczywistości. Odwołując się do najgłębszej warstwy „wewnętrznego ja", do rdzenia, istoty samego bytu człowieka, pomaga w kształtowaniu się postaw, ideałów życiowych i przekazuje wartości osobowe, kreując wzajemne stwarzanie się dwóch podmiotów. Samo podmiotowe traktowanie wychowanków nie oddziaływuje na nich automatycznie czy bezwiednie. „Tym, co daje uczniowi mistrz, jest poznanie, świadomość ja, odwaga stawiania trudnych pytań (kim jestem?, dokąd zmierzam?). Mówiąc językiem współczesnej psychologii, mistrz wyposaża ucznia w podstawy tożsamości. (…) Wskazywanie drogi przez mistrza nie ma charakteru instrumentalnego, nie jest zawładaniem, wyobcowywaniem czy manipulowaniem osobą wychowanka, ucznia" (Karkowska 2003, s. 142).

Człowiek buduje swoją osobowość w reakcji na jakąś propozycję i uporządkowuje swe życie, jeśli ma przed oczyma dobrą i wartościową wizję życia, którą warto i należy przejąć. Młodzież przeżywa dziś okres chaosu: na jej barki spada ciężar kryzysu kulturowego, który trawi społeczeństwo dorosłych już od dawna i na który nie potrafi ono lub nie chce znaleźć lekarstwa. U młodzieży kryzys ten przybiera jeszcze na sile i gwałtowności. Młodzież, której brakuje rzeczywiście godnych naśladowania mistrzów, pozostaje chwiejna, ulęgająca wszelkim możliwych sugestiom i niezdolna do zajęcia prawdziwie zaangażowanej postawy. „Budujemy nadzieję, kiedy podejmujemy jakiś projekt, jakieś zadanie i chcemy je realizować ze świadomością, że to jest ważne dla naszego życia i że przyczynia się do tego, aby ten świat stawał się choć trochę bardziej promienny i ludzki i aby otwierały się drzwi na przyszłość. Wszyscy żywimy jakąś nadzieję związaną z teraźniejszością. Nie jest to wyparcie się dążenia do nieba, ale życie w pełni w epoce, w której zostaliśmy postawieni" (Doldi 2008, s. 525). Istnieje wiele sposobów wychowania i nauczania. Nauczyciel stawiający znak równości między profesjonalizmem i specjalistycznym przygotowaniem technicznym, ale nie mający zamiłowania do szkoły i kultury, nie będący dla swoich uczniów przewodnikiem, nie kochający ich, nie traktujący swojej pracy jako nauczania nie tylko przedmiotu, ale życia, jest technikiem wychowania i niczym więcej. „Kształcić człowieka" może tylko człowiek odpowiedzialny i przekonany o celowości tego, co robi. Taki, który wierzy, że hierarchia wartości, wrażliwość, wyobraźnia i poszukujący umysł są ważniejsze od ilości wtłoczonej wiedzy. „Mistrz to ktoś, za kim chcemy podążać, kto nas fascynuje, pociąga, inspiruje. Mistrz jest potrzebny wówczas, gdy samemu nie daje się rady, gdy albo brak odwagi, albo jeszcze umiejętności, aby kroczyć samodzielnie.

4 „Nauczyciel-wychowawca (...) raz jest lekarzem-położnikiem, który pomaga, by w człowieku urodziło się myślenie, a raz mistrzem wolności – tym, który pierwszy pokazuje, czym może się stać i czym jest sensowna wolność". J. Tischner, *Droga Sokratesa i perć Sabały. Uwagi o filozofii wychowania*, „Znak" 1996, nr 11(498), s. 45.

W swoim uczeniu się człowiek potrzebuje mistrzów, czyli osób, które może naśladować po to, aby następnie zrobić daną rzecz samodzielnie" (Bauman 2004, s. 73). W nauczaniu i wychowaniu nauczyciel wykorzystuje swoją wiedzę oraz własną, niepowtarzalną osobowość. Sam przeto musi być wzorem nie tylko postaw poznawczych, kwalifikacji rzeczowych, lecz także etycznych.

Wychowawca staje zawsze wobec Innego, w relacji, stąd musi być otwarty na innych i kierować się odpowiedzialnością i refleksją nad własnym działaniem i dokonywanymi wyborami wartości. Ujawnia się on poprzez swój czyn. Bycie osobą oznacza nieustanne zmaganie się ze światem kultury, z sobą samym i innymi. Ks. Bosko czynił wszystko, by środowisko wychowawcze pozwalało na integrację kultury i wiary, rozróżniając ale nie rozdzielając ich sfer działania. Postulował by wychowywać „uczciwych obywateli i dobrych chrześcijan" inicjując moralne, naukowe i obywatelskie wychowanie młodzieży. „Część społeczności ludzkiej – stwierdza Jan Bosko – która jest nadzieją obecnych czasów i od której zależy przyszłość, a która domaga się poważnego traktowania, to młodzież. Gdy młodzież jest zła, złe stanie się i społeczeństwo" (Szmidt 1998, s. 33). Nadzieja nie jest czynnikiem całkowicie indywidualnym, nie dotyczy tylko mnie, ale obejmuje wszystkich. Staje się nadzieją wspólnoty. Z nadziei wypływają tak indywidualne jak i społeczne cele. To nadzieja zapewnia nas, że czas teraźniejszy, pomimo swych słabości i niepowodzeń, może zrodzić nowe życie, którego początkiem jest już to, co aktualne.

Wychowanie jako działanie i zarazem jako jego doznawanie jest jednością zapodmiotowioną w wymiarze tego, co jest specyficznie ludzkie między osobami. Punktem wyjścia dla księdza Bosko było konkretne, „to" właśnie, a nie inne dziecko wraz ze swymi potrzebami, radościami i nadziejami. Praca wychowawcy jest przede wszystkim pracą nad nadzieją człowieka. Tym samym, wychowawca podejmuje wysiłek, by w wychowanku kształtować jego osobistą nadzieję. Zatem dla wychowawcy, każda chwila jest inna, jak inna jest każda osoba i każda chwila oraz sytuacja jej życia.

Literatura:

1. Adamski F. (1993), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, W: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków, s. 9-16.
2. Bauman T. (2004), *Mistrzowie i szkoły myślenia w uniwersytecie*, W: E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza, kontynuacje, inspiracje, przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71-80.
3. Bissoli C. (2001), *Jan Paweł II o systemie wychowawczym księdza Bosko*, tłum. K. Misiaszek, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
4. Bosko J. (1998), *System prewencyjny w wychowaniu młodzieży*, W: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Lublin, s. 213-219.
5. Bosko T. (2002), *Złote myśli księdza Bosko*, tłum. A. Lis, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
6. Braido P. (1999), *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma.
7. Cian L. (1986), *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i charakterystyczne rysy jego stylu*, tłum. M. Gabryel, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
8. Cian L. (1990), *Wychowanie w duchu Księdza Bosko*, tłum. I. Gutewicz, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
9. Doldi M. (2008), *Niezawodna nadzieja*, tłum. T. Żeleźnik, „Społeczeństwo", nr 4-5, s. 519-529.
10. Furmanek W. (1995), *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. (Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
11. Gatti G. (1998), *Tradycja wychowawcza ks. Bosko dzisiaj: konieczność wychowawcy*, W: J. Wilk (red.), *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Lublin, s. 67-81.
12. Jan Paweł II (1988), *Iuvenum patris. List Ojca Świętego Jana Pawła II do księdza Egidio Vigano Przełożonego Generalnego Towarzystwa św. Franciszka Salezego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko*, Rzym.
13. Jaworski M. (1992), *Ontologiczne podstawy nadziei u G. Marcela*, W: W. Słomka (red.), *Nadzieja w postawie ludzkiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 69-77.
14. Karkowska M. (2013) *Literackie obrazy uczeń – mistrz w wychowaniu*, W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 139-147.
15. Maritain J. (1993) *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, tłum. A. Ziemnicki, W: F. Adamski (red.), *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 61-79.
16. Nanni C. (1989), *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*. LAS, Roma.
17. Neyman E. (2005), *Uczta skończona? O mistrzu i uczniu*, „Kultura i Społeczeństwo", t. 49, nr 3, s. 5-25.
18. Nowak M. (2011), *Laudacja*, W: *Ks. Pascual Chávez Villanueva SDB, generał Towarzystwa św. Franciszka Salezego: doktor honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, KUL, Lublin, s. 41-62.
19. Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
20. Szmid S. (1998) *Pozwól gwizdać szpakom. wybór myśli i wskazań św Jana Bosko dla młodzieży i starszych.* Wydawnictwo Salezjańskie*. Warszawa.*

21. Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2004) *Asystencja i dialog pedagogiczny*; W: K. Franczak (red.), *Jestem wychowawcą. Model pracy z uczniem i klasą szkolną według systemu prewencyjnego Jana Bosko*, Salezjański Instytut Wychowania Chrześcijańskiego, Warszawa, s. 43-53.
22. Szymański M. S. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
23. Tischner J. (1996), *Droga Sokratesa i perć Sabały. Uwagi o filozofii wychowania*, „Znak", nr 11(498), s. 41-45.
24. Tischner J. (1981), *Etyka solidarności*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
25. Tischner J. (1998), *Spór o istnienie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
26. Vecchi J. E. (2001), *Strażnicy marzeń z palcem na myszce. Wychowawcy w dobie informatyki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
27. Weinschenk R. (1996), *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*, tłum. J. Jurczyński, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.

ROLA NAUCZYCIELA W ROZWOJU MOWY DZIECKA

ROLE OF A TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF CHILD'S SPEECH

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Beata Wołosiuk
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Wołosiuk B. (2014) *Rola nauczyciela w rozwoju mowy dziecka*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 14-19.

Streszczenie: Mowa odgrywa bardzo ważną rolę w życiu każdego człowieka. Obok funkcji komunikacyjnej ma istotne znaczenie w rozwoju poznawczym i społecznym. Nauczyciel obok rodziców pełni istotną rolę w procesie kształtowania się komunikacji werbalnej. Nauczyciel musi być przede wszystkim wzorem poprawnej mowy. W prezentowanym artykule omówiono cechy jakimi powinien odznaczać się język nauczycieli. Przedstawiono warunki prawidłowej emisji głosu oraz zasady higieny głosu. W dalszej części omówiono najczęściej występujące zaburzenia mowy i ich konsekwencje. Zwrócono uwagę, że wady wymowy mogą być przyczyną trudności szkolnych, najczęściej przejawiających się problemami z czytaniem i pisaniem. Następnie przedstawiono zadania nauczyciela względem dziecka z zaburzoną mową z uwzględnieniem działań profilaktycznych.

Słowa kluczowe: mowa, trudności szkolne, zaburzenia mowy, nauczyciel

Summary: Speech performs an important function in the life of any human being. Apart from communicative function it has a key meaning for the empirical and social development. A teacher must be, above all, the role model for the correct speech. The presented article discusses the features that any teacher's speech ought to possess. Conditions of appropriate voice emission and the principles of voice hygiene were elaborated on. The subsequent part contains the most frequently occurring speech disorders and their consequences. The attention was paid to the fact that speech disorders may be the cause of difficulties at school which most often are noticeable within difficulties in reading and writing. Subsequently, tasks of a teacher when it comes to children with speech disorders were discussed, considering preventive actions.

Key words: speech, school problems, speech disorders, teacher

Wprowadzenie

Mowa, która jest najdoskonalszym środkiem porozumiewania się ludzi między sobą odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju człowieka. Obok funkcji komunikacyjnej ma istotne znaczenie w rozwoju poznawczym i społecznym. Poprawne porozumiewanie się werbalne ułatwia nawiązanie kontaktów interpersonalnych. Dzięki mowie możemy formułować własne myśli, uczucia, przeżycia. Dlatego stymulowanie rozwoju mowy, a w razie konieczności usuwanie jej wad jest bardzo ważnym zadaniem. Obok rodziców, którzy przede wszystkim są odpowiedzialny za prawidłowy rozwój mowy, znaczącą rolę w procesie kształtowania się komunikacji werbalnej odgrywają nauczyciele.

Nauczyciel wzorem poprawnej mowy

Język nauczyciela, sposób jego wypowiadania się musi być modelem i wzorem dla wychowanków. Jak słusznie zauważa Wójtowiczowa, „zobowiązuje to wychowawców do samoobserwacji i refleksji nad własnym językiem. Kultura, staranna mowa wychowawców przedszkolnych i szkolnych ułatwia pojmowanie treści, zachęca dziecko do uważnego słuchania" (Wójtowiczowa 1997, s. 13). Wypowiedzi nauczyciela muszą być poprawne pod względem artykulacyjnym i wyraźne. Jest to bardzo ważne, ponieważ dziecko będące w okresie kształtowania się mowy przejmuje cechy fonetyczne otoczenia. Język nauczyciela powinien odznaczać się naturalnością, ponieważ w ten sposób najłatwiej zachęcić wychowanka do spontaniczności w mówieniu, wyrażaniu uczuć, myśli i wyobrażeń.

Siła głosu musi być dostosowana do miejsca i audytorium. Tempo mowy powinno być dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka. Nie jest wskazana zbyt duża ilość silnych akcentów. Jak słusznie zauważa Wójtowiczowa: „Ilość produkcji słownej nauczyciela powinna być w miarę dawkowana. Zalew instrukcji, potok zakazów i nakazów powodują, że dzieci przestają zwracać uwagę na wypowiedź, gdyż nie są w stanie uchwycić i zapamiętać jej sensu"
(Wójtowiczowa 1997, s. 14).

Ważne jest, aby nauczyciel nawiązywał kontakt wzrokowy ze słuchaczem, gdyż pozwala to stymulować uwagę dzieci. Nie należy używać słów i form, które podkreślają dominację mówcy, a więc nie nadużywać:

- 1. Osoby liczby pojedynczej („ja"),
- imperatywu, który niesie rozkaz, nakaz, zakaz,
- kategoryczności wypowiedzi („w żadnym wypadku", „zawsze", „nigdy"),
- charakteryzowania ucznia za pomocą form, które zamykają wypowiedź („a ty jak zwykle") (Wójtowiczowa 1997, s. 15).

Adres do korespondencji: Beata Wołosiuk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska
e-mail: beata@wolosiuk.com, tel. (83) 344-99-11

Nauczyciel powinien dbać o prawidłową emisję głosu, która w znacznym stopniu decyduje o możliwości wykonywania zawodu. Głos jest głównym narzędziem w pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, ponieważ regularnie i długotrwale posługuje się on mową głośną, a czasami śpiewem. Wymaga to sprawnego działania narządu głosu. Prawidłowe funkcjonowanie narządu głosu zależy od prawidłowej czynności układu oddechowego, artykulacyjnego i fonacyjnego oraz prawidłowo funkcjonującego ośrodkowego układu nerwowego w tym obszarów i połączeń odpowiadających za głos i mowę, a także od dobrego funkcjonowaniu narządu słuchu (Maniecka-Aleksandrowicz i in. 2006, s. 7). Prawidłowa emisja głosu wiąże się ze spełnieniem następujących warunków:

- opanowaniem prawidłowego toru oddechowego,
- prawidłową czynnością fałdów głosowych,
- właściwym używaniem rezonatorów,
- prawidłową, wyraźną artykulacją.

Prawidłowy (eufoniczny) głos jest:

- poprawny pod względem artykulacyjnym z zachowaniem prawidłowej prozodii,
- dźwięczny,
- czysty,
- niemęczliwy (zarówno dla nadawcy jak i odbiorcy),
- bez komponenty szumowej,
- bogaty rezonansowo,
- tworzony bez nadmiernego napięcia mięśni,
- ma wysokość odpowiedną dla wieku i płci,
- ma natężenie odpowiednie do sytuacji,
- płynny,
- „giętki" (w czasie wypowiedzi następują płynnie zmiany natężenia i wysokości) (Maniecka-Aleksandrowicz i in. 2006, s. 14). Właściwy tor oddechowy dla prawidłowej pracy narządu głosu to tor dolnożebrowo– brzuszno– przeponowy (inaczej zwany całościowym). Podczas wdechu następuje równomierne poszerzenie całej klatki piersiowej wspomagane niewielką pracą przepony. Bardzo przydatne dla osób zawodowo posługujących się głosem jest opanowanie i regulacja oddechu zwana w wokalistyce podparciem oddechowym (appoggio). Polega ono na świadomym zwolnieniu fazy wydechowej za pomocą kontrolowanego napięcia mięśni oddechowych. Odpowiednie używanie rezonatorów, dzięki którym głos nabiera barwy i siły zmieniając się w dźwięk artykułowany – to kolejny warunek prawidłowej emisji głosu. Rezonatorem jest pusta przestrzeń, do której dochodzi fala dźwiękowa. Zostaje ona tam wzmocniona, wzrasta jej intensywność. Narządy artykulacyjne (język, wargi, podniebienie) powinny być prawidłowej budowy i dobrze funkcjonować.

Średnie położenie głosu powinno kształtować się w zakresie 4-6 półtonów (przeważnie w 1/3 zakresu głosu). Średnie położenie dla głosu mówionego w przypadku kobiet powinno wynosić w przybliżeniu 256 Hz, u mężczyzn 128 Hz (Maniecka-Aleksandrowicz i in. 2006, s. 14).

Nauczyciel zawodowo eksploatujący głos powinien:

1. Dbać o zdrowie narządu głosu (wystrzegać się infekcji i chorób układu oddechowego, leczyć każdą infekcję układu oddechowego, nie eksploatować głosu w czasie trwania choroby – konieczne zwolnienie z obowiązków zawodowych w czasie trwania choroby, leczenie pod kontrolą lekarza).
2. Pamiętać o kontrolnych badaniach u laryngologa lub foniatry.
3. Nie podrażniać narządu głosu szkodliwymi dla niego substancjami (nie palić papierosów; gazowane i zimne napoje powodują chrypkę, głos po nich staje się matowy i płaski; zły wpływ mają również: piwo, mocne alkohole, sok z czerwonej porzeczki).
4. Dbać o prawidłowe warunki powietrza w pomieszczeniu, w którym mówi (Optymalnie temperatura wynosić powinna 18-21°C. Takie powietrze zostaje ogrzane w jamie ustnej i gardłowej i może tam uzyskać pożądane dla krtani parametry. Temperatura znacznie niższa lub wyższa jest dla naszego gardła, a w szczególności krtani niekorzystna. Przy temperaturze ok. 20°C wilgotność powinna wynosić 60-70%. Wysoki poziom kurzu czy innych zanieczyszczeń wpływa bardzo niekorzystnie na narząd głosu. Osadzają się one bowiem na błonie śluzowej, powodując chrząkanie czy odruch kaszlu. Dla strun głosowych jest to bardzo szkodliwe.).
5. Unikać hałasu. (Wysoki poziom hałasu powoduje „automatycznie" zwiększenie głośności w czasie fonacji. Łączy się to z niepotrzebną pracą aparatu głosowego).
6. Przyjmować odpowiednią postawę ciała przy mówieniu.
7. Nawilżać narząd głosu (w czasie dłuższego mówienia pić niegazowaną wodę o temperaturze pokojowej) (Walencik-Topiłko 2009, s. 22-24).

Przeciwwskazaniami do pracy głosem są m.in.: zaburzenia rozwojowe krtani, wady wrodzone podniebienia, rozszczep podśluzówkowy z niedostateczną czynnością zwierającego pierścienia gardłowego, porażenie neurogenne krtani, przewlekłe zmiany zapalne błony śluzowej krtani, zmiany przerostowe błony śluzowej krtani o charakterze nawrotowym, czynnościowe zaburzenia głosu (Maniecka-Aleksandrowicz 2006, s. 14).

Nauczyciele powinni doskonalić swoją mowę i uzupełniać wiedzę dotyczącą zaburzeń mowy poprzez:

- uczestnictwo w warsztatach i kursach związanych z problematyką logopedyczną,
- udział w szkoleniowych radach pedagogicznych, na które zapraszani są: logopedzi, psycholodzy foniatrzy, laryngolodzy,
- współpracę z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną,
- uczestnictwo w zespołach samokształceniowych prowadzonych przez logopedę.

Zaburzenia mowy a trudności szkolne

W literaturze logopedycznej spotyka się wiele klasyfikacji, które tworzono już w XVII w. (taksonomia J. Franka, A. Kussmaula). Do współczesnych, znanych kategoryzacji tego, stworzonych przez polskich autorów, należą klasyfikacja I. Styczek i klasyfikacja L. Kaczmarka. L. Kaczmarek wzorując się na opracowaniu Kussmaula zaproponował objawową klasyfikację zaburzeń mowy. Założył, że trzy części składowe tekstu, mogą być zniekształcone, a mianowicie:

- treść
- forma językowa
- substancja (Grabias 1994, s. 7 – 22).

Często przyjmowaną w praktyce logopedycznej jest zaproponowana przez Styczek przyczynowa (etiologiczna) klasyfikacja zaburzeń mowy. I Styczek dzieli zaburzenia mowy na egzogenne (zewnątrzpochodne) i endogenne (wewnątrzpochodne). W obrębie zaburzeń endogennych wyróżnia:

- dysglosję (spowodowaną nieprawidłową budową narządów artykulacyjnych),
- dysartię (anartię) (w związku z uszkodzeniem ośrodków i dróg unerwiających narządy mowne)
- dyslalię (alalię)
- afazję
- jąkanie
- nerwice mowy (logoneurozy)
- oligofazję
- schizofazję (Styczek 1979, s. 250).

B. Sawa, po przeprowadzeniu szczegółowych badań nad wpływem czynników środowiskowych na powstawanie i pogłębianie się zaburzeń mowy u dzieci, zwraca uwagę na postawy wychowawców (Sawa 1990, s. 30-39). Podczas procesu nabywania przez dziecko umiejętności językowych postawy dorosłych mogą być:

- stymulujące - należy do nich tzw. akceptacja kochająca, związana z ciepłem uczuciowym;
- obojętne - gdy przeważa obojętność, zaniedbywanie, przejawiające się brakiem świadomych oddziaływań stymulujących rozwój umiejętności językowych;
- hamujące - zaliczamy do nich nadmierną opiekuńczość, czyli „mowę nianiek", tolerancję, akceptację przypadkową, niechęć, odrzucanie, unikanie, nadmierne wymagania.

Do najnowszych, logopedycznych typologii zaburzeń mowy należą klasyfikacja zaproponowana przez S. Grabiasa oraz projekt zestawienia form zaburzeń mowy H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozyi. Kategoryzacje te budowane są na odmiennych podstawach metodologicznych. Ich autorzy w różny sposób ujmują, interpretują oraz nazywają poszczególne zaburzenia mowy.

S. Grabias przedstawił jedną z najczęściej obecnie stosowaną klasyfikację, gdzie wymienia:

- zaburzenia mowy związane z niewykształconymi substancjami percepcyjnymi (głuchota, niedosłuch, alalia, dyslalia, oligofazja);
- zaburzenia mowy związane z brakiem lub niedowładem sprawności realizacyjnych (dysglosja, mowa bezkrtaniowców, giełkot, jąkanie, anartia, dyzartia);
- zaburzenia mowy, związane z rozpadem systemu komunikacyjnego (afazja, schizofazja (Grabias 1996, s. 87–88).

Zaburzenia związane z artykulacją głosek, jąkanie oraz opóźniony rozwój mowy – to najczęściej występujące zaburzenia komunikacji werbalnej.

H. Rodak zauważa, że: „Wady wymowy określane są w terminologii logopedycznej mianem dyslalii. Dyslalia jest to symptom zaburzenia rozwoju mowy dotyczący tylko jednego aspektu języka, a mianowicie artykulacyjnego. Autorzy większości prac z zakresu logopedii (M. Führing, O, Lettmayer, H. Weinert, J. Kania, G. Demelowa) rozumieją przez określenie dyslalia nieprawidłowe realizacje głosek języka ojczystego" (Rodak 1992, s. 25). Natomiast G. Jastrzębowska uważa, że dyslalia jest zaburzeniem realizacji fonemów o ściśle określonej etiologii (tj. pochodzenia obwodowego). Zaburzenia te są zniekształceniem (deformacją) dźwięków mowy, ich zastępowaniem (substytucją) bądź opuszczaniem (elizją), co w efekcie sprawia, że brzmienie odbiega od ogólnie przyjętej normy (Jastrzębowska 2003, s. 144).

Nieprawidłowa artykulacja może być wywołana różnymi przyczynami. W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwa podejścia. Pierwsze zakłada, że wady artykulacyjne mogą być spowodowane defektami strukturalnymi lub/i dysfunkcją struktur obwodowych. Drugie podejście podaje różne przyczyny dyslalii:

- zmiany anatomiczne aparatu artykulacyjnego (np. nieprawidłowa budowa języka, podniebienia, wady zgryzu, anomalie zębowe, przerost adenoidu – tzw. trzeciego migdałka, skrzywienie przegrody nosa);
- zaburzenia funkcjonowania narządów artykulacyjnych (np. nieprawidłowa praca zwierającego pierścienia gardłowego, niska sprawność języka, warg, brak pionizacji języka);
- nieprawidłowa budowa i funkcjonowanie narządy słuchu;
- nieprawidłowe funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego;
- psychiczne podłoże (np. brak zainteresowania mową);
- opóźniony rozwój psychomotoryczny;
- niewłaściwe warunki środowiskowe (np. nieprawidłowy wzór mowy, brak stymulacji rozwoju mowy, niewłaściwe postawy rodzicielskie) (Jastrzębowska 2003, s. 156-157).

Zakłócenia rozwoju mowy towarzyszą innym zaburzeniom rozwoju dziecka, takim jak:

- zaburzenia rozwoju umysłowego,
- zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych,
- zaburzenia rozwoju społecznego,
- zaburzenia rozwoju emocjonalnego.

Wady wymowy mogą być przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu. B. Sawa na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych stwierdziła, że

u 81,3% uczniów mających zaburzenia mowy wykazywało trudności w nauce czytania i pisania (Sawa 1992, s. 129). Zauważyła ona, że popełniały błędy, które nie były prostym odzwierciedleniem wad wymowy (opuszczanie liter, zastępowanie ich innymi, zmiana kolejności liter w wyrazie). Trudności w pisaniu, u badanych dzieci, utrzymywały się dłużej niż w czytaniu (Sawa 1992, s. 83). Substancja graficzna w języku polskim w dużym zakresie jest odzwierciedleniem substancji fonicznej. Sytuacja ta sprawia, że uczeń z wadą wymowy, zwłaszcza w klasach początkowych „pisze tak, jak mówi" (błędna artykulacja danej głoski powoduje niewłaściwy zapis). Najczęściej spotykamy się z taką sytuacją w przypadku substytucji, czyli jeśli zastępuje daną głoskę inną. np. zamiast r mówi l („ryba" zastępuje słowem „lyba"). Błędy w pisaniu spowodowane wadliwą artykulacją ujawniają się głównie w przypadku seplenienia, wymowy bezdźwięcznej, zamiany głosek przednio i tylnojęzykowych. Niewłaściwa artykulacja, która przyczynia się do błędów w pisowni często wynika z niedostatecznego słuchowego różnicowania poszczególnych głosek. Najczęściej popełniane błędy, będące odbiciem wad wymowy dotyczyły głosek dentalizowanych, głosek dźwięcznych wymawianych bezdźwięcznie i głosek tylno-przedniojęzykowych mylonych w wymowie. Przyczyną zniekształceń tekstu pisanego może być również wadliwa wymowa polegająca na deformacji dźwięków (Minczakiewicz 1993, s. 116-117).

Badania A. Borkowskiej i Z. Tarkowskiego wskazują, że niższa sprawność językowa może opóźniać proces nabywania umiejętności czytania i pisania. Trudności w zakresie tego procesu wpływają z kolei niekorzystnie na rozwój kompetencji lingwistycznej i komunikacyjnej (Borkowska i in. 1990, s. 40).

M. Przybysz–Piwko zauważyła, że dzieci z nieprawidłową artykulacją mają problemy z pisaniem, które polega przede wszystkim na trudnościach z utrwaleniem postaci graficznej i ortograficznej wyrazów. W dużej części trudności te są uwarunkowane niedokształceniem mowy pochodzenia korowego. Wspomniana autorka spostrzega, że:

- w tekstach występuje duża ilość przekształceń jakościowych, ilościowych i jakościowo-ilościowych postaci graficzno-ortograficznej wyrazów;
- zapisy wyrazów charakteryzuje duża różnorodność i zmienność w realizacji tego samego wyrazu u tego samego dziecka;
- zmienne i różnorodne przekształcenia synatagmy wyrazowej można zauważyć w różnych formach zdań pisemnych (dyktanda, przepisywanie, samodzielnie tworzone teksty) (Przybysz-Piwko 2005, s. 259).

M. Przybysz–Piwko przypuszcza, że trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym lub zaburzonym rozwojem mowy są spowodowane niewykształconą kinestezją artykulacyjną, co sprawia, że wyodrębnianiu i różnicowaniu poszczególnych fonemów towarzyszy ciągła niepewność i przypadkowość(Przybysz-Piwko 2005, s. 268) .

Jurkowski zauważa, że zaburzenia rozwoju języka ograniczają aktywność umysłową, rozwój pojęć oraz hamują tworzenie się nawyków, które pozwalają dziecku przejść od poznania percepcyjnego do pojęciowego (Sawa 1992, s. 126).

B. Sawa na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że zaburzenie mowy wpływają negatywnie na funkcjonowanie i ocenę dziecka w grupie rówieśniczej, ponieważ w interakcjach społecznych dominuje werbalne porozumiewanie się. Często dzieciom z wadami mowy przypisuje się: niską ekspresję słowną, zaburzenia koncentracji uwagi, brak wytrwałości, małą towarzyskość, niską aktywność społeczną (Sawa 1990, s. 110).

Dzieci jąkające się często rezygnują z wypowiadania się werbalnego, unikają towarzystwa rówieśników, mają niskie poczucie własnej wartości, często bywają wykluczone i osamotnione. Jąkanie może stanowić źródło ciągłych przykrych przeżyć, ogranicza możliwość swobodnego dzielenia się z innymi swoimi przeżyciami, spostrzeżeniami. Świadomość tego, jakie wrażenie wywiera na innych ich mowa, wywołuje u osób jąkających się stany przygnębienia, uczucia bezsilności (Kulas 1990, s. 331-332). Taka sytuacja implikuje zakłócenia sfery emocjonalnej i osobowościowej.

Dziecko mówiące nieprawidłowo stara się ukryć swój problem. Często unika odpowiedzi na pytania nauczyciela i woli być uważane za nieprzygotowane, niż narażać się na ujawnienie wady mowy.

Nauczyciel wobec dziecka z zaburzeniami mowy

Nauczyciel, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, obok rodziców odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju mowy dziecka.

Zaburzona artykulacja może być jednym z przejawów poważnych problemów dziecka. Działania podejmowane w celu poprawy wadliwej artykulacji obejmują m.in. usprawnianie zaburzonej funkcji słuchowej i kinestetyczno-ruchowej, co w konsekwencji prowadzi do złagodzenia trudności w uczeniu się. Tak, więc odpowiednio podjęta terapia logopedyczna może stać się swoistą profilaktyką trudności szkolnych (Słodowik –Rycaj 2000, s. 71).

Ogromne znaczenie mają podejmowane przez wychowawców działania profilaktyczne. Profilaktyka logopedyczna w warunkach przedszkola nie powinna być realizowana wyłącznie przez logopedów. O efektywności działań decyduje ścisła współpraca najbliższego środowiska dziecka. Zatrudnienie logopedów w przedszkolach nie jest (niestety) zbyt powszechne, dlatego ważną rolę spełnia nauczyciel. Powinien on rozwijać własny warsztat zawodowy poprzez samokształcenie, podnoszenie kwalifikacji z zakresu profilaktyki i wczesnej interwencji logopedycznej. Przede wszystkim powinien prezentować dzieciom właściwy wzorzec językowy (Węgierska 2007 s. 8-11).

Intensywny rozwój mowy przypada na okres przedszkolny, dlatego rola nauczyciela w przedszkolu jest bardzo ważna. Nauczyciel posiadający wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii (w tym psychologii rozwojowej dziecka), elementów logopedii oraz doświadczenie zawodowe potrafi niejednokrotnie lepiej niż rodzice ocenić stan mowy dziecka. W związku z tym wcześniej niż matka czy ojciec może zauważyć konieczność podjęcia intensywnych zabiegów profilaktycznych lub korygujących wady mowy. Nauczyciel (zwłaszcza w przedszkolu) może oddziaływać na rozwój prawidłowej komunikacji werbalnej w sposób zamierzony i niezamierzony.

Do działań pozwalających na zapobieganie zaburzeniom mowy, jak i korygowaniu już istniejących są prowadzone jak najwcześniej ćwiczenia słuchowe, oddechowe, artykulacyjne i fonacyjne. Ćwiczenia te (najlepiej jeśli będą opracowane przez logopedę) nauczyciel przedszkola powinien prowadzić w formie gier i zabaw, dostosowując je do potrzeb, możliwości psychofizycznych oraz zainteresowań dziecka. Musi pamiętać o zasadzie stopniowania trudności.

Do ćwiczeń słuchowych możemy zaliczyć:
- ćwiczenia słuchu fizjologicznego (rozumianego jako zdolność odbioru, analizy i syntezy zjawisk akustycznych. Wśród nich będą ćwiczenia uwagi i koncentracji słuchowej);
- ćwiczenia słuchu fonemowego (dotyczący rozróżniania cech dystynktywnych, czyli fonemów);
- ćwiczenia słuchu fonetycznego (dotyczący rozróżniania cech niedystynktywnych, czyli głosek w ramach danej klasy głosek).

Ćwiczenia oddechowe mają przede wszystkim na celu nauczanie różnicowania fazy wdechowej i wydechowej, wydłużenie fazy wydechowej, zapobieganie takim zjawiskom jak arytmia oddechowa, mówienie na wdechu, kolizja między rytmem oddychania a strukturą wypowiedzi.

Ćwiczenia fonacyjne nazywane również ćwiczeniami głosowymi stosuje się w celu wykształcenia u dzieci odpowiedniej wysokości i umiejętności właściwego stosowania natężenia głosu w czasie mówienia (Sachajska 1987, s. 40-41).

U wielu dzieci mających wady mowy stwierdza się niską sprawność motoryczną narządów artykulacyjnych. Wyćwiczenie właściwych układów warg, języka, szczęki dolnej i górnych zębów i podniebienia miękkiego w dużym stopniu może przyspieszyć powstawanie nowych dla dzieci głosek oraz wzmaga kontrolę wymawiania danej głoski podczas zabaw a potem w mowie spontanicznej (Skorek 2001, s. 720).

Dziecka nie należy nigdy zmuszać do mówienia, czy też powtarzania, lecz poprzez odpowiednie działania wzbudzać zainteresowanie mową.

Styl pracy nauczyciela wpływa na rozwój mowy dziecka. Preferowany jest styl demokratyczny. Badania prowadzone przez B. Sawę pokazują, że dzieci z przedszkola o demokratycznym stylu pracy wychowawczej osiągały znacznie wyższe wskaźniki rozwoju mowy czynnej niż ich rówieśnicy z przedszkola o autokratycznym stylu pracy (Sawa 1990, s. 112).

Wójtowiczowa podkreśla, aby nauczyciel zwrócił uwagę na następujące problemy:
- stymulowanie rozmowy jako środka wymiany myśli, uczuć, doświadczeń;
- pytanie jako zaspokojenie potrzeby informacji;
- opowiadanie i opis jako forma i opis jako forma przekazania tego, co się doświadczyło;
- słuchanie;
- duży zasób leksykalny, różnicowanie pojęć;
- artykulację (Wójtowiczowa 1997, s. 19).

Ważna jest postawa nauczyciela wobec dziecka mającego zaburzenia mowy. Od jego wyczucia i taktu zależy samopoczucie dziecka. Warto zwrócić uwagę na postępowanie nauczyciela w przypadku dziecka jąkającego się. Pracując z uczniem jąkającym się należy:
- mówić spokojnie i powoli, aby nie stwarzać okazji do pośpiechu,
- reagować na całość komunikacji, a nie na fakt jąkania się lub niepłynności,
- nie mówić do dziecka: „Nie jąkaj się",
- nie mówić za ucznia i nie odpowiadać za nie na pytania,
- umożliwiać czytanie i recytacje wierszy w parze,
- nie polecać dziecku, aby powtórzyło, mówiło wolniej, pomyślało, zanim powie, lub też wzięło większy oddech.
- nie robić z jąkania problemu, ani ośrodka zainteresowania
- reagować tak samo wtedy, gdy dziecko jąka się i gdy mówi gładko,
- nie wsłuchiwać się szczególnie uważnie w mowę dziecka, gdy ono się jąka,
- nie wyłączać dziecka z aktywności klasowej,
- pomagać w budowaniu poczucia własnej wartości, dostrzegać pozytywne cechy,
- pozwalać uczniowi wybrać formę wypowiedzi ustną lub pisemną,
- unikać „ wyrywania" na środek, czytania i liczenia na czas (Byrne 1989, s. 33-34).

Bardzo ważna jest współpraca nauczyciela z logopedą, który prowadzi terapię dziecka mającego wadę mowy. Nauczyciel powinien stosować zlecenia logopedy i wspierać go w terapii logopedycznej.

Nauczyciel, który jest obok rodziców odpowiedzialny za prawidłową artykulację swoich wychowanków, musi być wzorem poprawnej mowy. Dzięki posiadanej wiedzy z zakresu logopedii może niejednokrotnie lepiej niż rodzice ocenić stan mowy dziecka. W związku z tym wcześniej niż matka czy ojciec może zauważyć konieczność podjęcia intensywnych zabiegów profilaktycznych lub korygujących wady mowy.

Literatura:

1. Borkowska A., Tarkowski Z. (1990), *Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. W: B. Adamczyk, Z. Tarkowski (red.), *Współczesne trendy w logopedii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 35-42.

2. Byrne R. (1989), *Pomówmy o zacinaniu*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
3. Grabias S. (1994), *Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy*, „Audiofonologia". nr 6, s. 7-22.
4. Grabias S. (1996), *Typologia zaburzeń mowy*. *Narastanie refleksji logopedycznej*. „Logopedia" 1996, nr 23, s.87 –88.
5. Jastrzębowska G. (2003), *Dyslalia*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. T. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole , s.143-175.
6. Kulas H. (1990), *Sytuacja szkolna dzieci jąkających się*. „Psychologia Wychowawcza", 5, s. 331-343.
7. Maniecka-Aleksandrowicz B., A. Domeracka-Kołodziej A. (2006), *Medyczne aspekty emisji głosu nauczycieli.* W: M. Przybysz-Piwko (red.), *Emisja głosu nauczyciela. Wybrane zagadnienia.* Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, s. 7-22.
8. Minczakiewicz E. (1993)., *Zaburzenia mowy i ich odbicie w piśmie uczniów młodszych klas szkoły specjalnej dla lekko upośledzonych umysłowo*. „Logopedia", 20, s. 113-119.
9. Przybysz-Piwko M. (2005), *Trudności w pisaniu u dzieci z nieukończonym i zaburzonym rozwojem mowy w świetle analizy lingwistycznej. Wnioski dla praktyki logopedycznej i pedagogicznej*. W: M. Młynarska, T. Smerek (red.), *Logopedia. Teoria i praktyka*. Agencja Wydawnicza a linea, Wrocław, s. 258-269.
10. Rodak H. (1992), *Terapia dziecka z wadą wymowy*. Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy, Warszawa.
11. Sachajska E. (1987), *Uczymy poprawnej wymowy*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
12. Sawa B. (1990), *Dzieci z zaburzeniami mowy*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
13. Sawa B. (1992), *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
14. Skorek E. M. (2001), *Oblicza wad wymowy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
15. Słodowik–Rycaj E. (2000), *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
16. Styczek I. (1979), *Logopedia*, PWN, Warszawa.
17. Walencik-Topiłko A. (2009), *Głos jako narzędzie* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
18. Węgierska K. (2007), *Profilaktyka logopedyczna w edukacji przedszkolnej. „*Wychowanie na co dzień", nr 6, s. 8-11.
19. Wójtowiczowa J. (1997), *O wychowaniu językowym*. Warszawa.

NAUCZYCIEL PRZEDSZKOLA WOBEC ZADAŃ INTEGRALNEJ EDUKACJI DZIECKA

PRESCHOOL TEACHER VERSUS TASKS OF INTEGRATED CHILDREN EDUCATION

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Lidia Marszałek
Pedagogium, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Marszałek L. (2014), *Nauczyciel przedszkola wobec zadań integralnej edukacji dziecka.* Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 20-26

Streszczenie: Dla procesu wychowania i edukacji szczególnie ważne jest holistyczne traktowanie dziecka, a więc postrzeganie go jako nie tylko jako całości bio-psycho-społecznej, ale też przyznanie właściwej rangi jego sferze duchowej. Istotną rolę w tak rozumianej edukacji odgrywa nauczyciel, który jako profesjonalista powołany jest do tego, aby ujawniać i wydobywać z dziecka jego specyficzne potencjalności we wszystkich sferach rozwojowych. Taki sposób „bycia" nauczycielem zakłada przyjęcie postawy szczególnej „uważności", wrażliwości, powagi i rozwagi w stosunku do szczególnych cech i właściwości dziecka w okresie przedszkolnym. Postawa ta musi być oparta na szacunku dla prawa przeżywania dzieciństwa w jego naturalnym kształcie i specyfice, – jako wieku, charakteryzującego się wyjątkowym pięknem duchowego bytowania w poszczególnych jego wymiarach.

Słowa kluczowe: dziecko w wieku przedszkolnym, rozwój integralny, duchowość, nauczyciel przedszkola

Summary: Holistic approach to a child, thus perceiving it as not only as a bio-psycho-social whole, but also assigning the appropriate importance to its spirituals sphere, is of unique importance to the process of upbringing and education. The key role in education understood in such way is played by the teacher who, as a professional, is responsible for identifying and pulling out of a child its specific potentials in all development spheres. This manner of "being" a teacher assumes accepting the attitude of particular "attentiveness", sensitivity, seriousness and reason towards specific features and characteristics of a child at the preschool stage. Such an attitude must be based on respect towards the right of experiencing childhood in its natural shape and specificity-as the period specific for unique spiritual beauty of exiting in its various dimensions.

Key words: child at the pre-school age, integral development, spirituality, preschool teacher

Wprowadzenie

Edukacja człowieka powinna być wielowymiarowym i wielokierunkowym procesem wspomagania rozwoju i kreacji osoby. Znaczącym wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki jest więc konieczność holistycznej (integralnej) edukacji, przyjętej za przewodnią ideę wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Wyzwanie to nie jest nowością zarówno dla przedszkolnej pedagogiki, jak i pedagogii – obie bowiem w swej najgłębszej istocie wyrastają z idei integralności i ideę tę realizują w różnorodnych formach i zakresach.

Rzeczywista edukacja integralna wypływać musi z podstawowego faktu, jakim jest spotkanie dwóch osób – dziecka i nauczyciela oraz scalonych ram tego spotkania, jakimi są formy, metody, czas i miejsce. Integrowanie aktywności dziecięcej odbywa się poprzez rozmaitość form ekspresji, nie zaś przez mechaniczne zestawianie przeciwstawnych treści. Integracja bowiem to „inspiracja i pomoc nauczyciela w budzeniu duszy dziecka do życia bogatego wewnętrznie, do przeżywania, działania i komunikowania się w różnych wspólnotach ludzkich" (Sawicki 2005, s. 83). W edukacji integralność jest pojęciem kluczowym, rozumianym jako proces łączenia elementów wiedzy i doświadczeń w całość, przy czym całości nie należy traktować jako sumy poszczególnych elementów, lecz jako proces odsłaniania nowego sensu i tworzenia całości. Istotne są tu relacje między poszczególnymi elementami. W edukacji proces tworzenia całości nigdy nie jest zakończony i ostateczny. Tkwi w nim bowiem wielka wartość edukacyjna – poznawcza, kształcąca i wychowawcza (Gnitecki 2001, s. 24).

Adres do korespondencji: Lidia Marszałek,
Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych,
ul. Marszałkowska 115, 00-102 Warszawa,
e-mail: l.marszałek@pedagogium.pl, tel. (22) 620-76-48

1. Istota rozwoju integralnego

Jedną z podstawowych zasad pedagogiki przedszkolnej jest zasada integracji, akcentująca konieczność uwzględniania w każdej sytuacji współzależności wszystkich sfer rozwojowych dziecka oraz ich wzajemnego wpływu na różne obszary jego funkcjonowania. Zasada ta postuluje również harmonijne oddziaływanie na rozwój dziecka poprzez łączenie treści różnych dziedzin wychowania, jak również integrację treści wychowawczych i kształcących (Karbowniczek i in., 2011, s. 290). W edukacji przedszkolnej integracja polega na uświadamianiu związków między wszystkimi dziedzinami wiedzy, doprowadzając w ten sposób dziecko do syntezy wiedzy z różnych dziedzin, ukazując mu scalony obraz rzeczywistego świata. Integralny charakter pedagogiki przedszkolnej w jej

podstawowych założeniach implikuje odniesienia w obrębie przedszkolnej pedagogii, znajdując odzwierciedlenie w całej działalności przedszkola – integrowaniu procesów kształcenia i wychowania, treści programowych, form i metod działania, środowisk przedszkola i rodziny, uwzględniania we wszelkich działaniach pedagogicznych holistycznej wizji dziecka, co niesie ze sobą konieczność liczenia się w każdej sytuacji ze współzależnością rozwoju somatycznego i psychicznego dziecka, wpływem zdrowia i dobrego samopoczucia na jego zachowanie, wpływem przeżyć emocjonalnych, zabawy i innych form aktywności na funkcjonowanie całego jego organizmu.

Wydawać się więc może, iż pedagogika przedszkolna, wraz ze swym praktycznym wymiarem w pełni odpowiada wymogom edukacji integrującej wszystkie sfery bytowania dziecka. Analiza współczesnej problematyki integralności człowieka dowodzi jednak, że w obszarach pedagogiki i pedagogii przedszkolnej pomija się niezwykle istotny wymiar człowieka – jego wymiar duchowy. Rozwój dziecka, aby był kompletny, musi dotyczyć każdego aspektu jego osobowości – nie tylko ciała, zmysłów, uczuć, umysłu, wyobraźni, woli – ale też sfery duchowej. Szczególnie istotne dla procesu wychowania i edukacji jest bowiem w pełni holistyczne traktowanie dziecka, a więc postrzeganie go jako całości bio-psycho-społeczno-duchowej, a co za tym idzie – zwrócenie się w kierunku teorii, które włączają duchowy aspekt życia człowieka, wprowadzając go do wszystkich dziedzin społecznych a szczególnie do pedagogiki (Białek 2009; Pasternak 1999; Assagioli 2000). W edukacji integralnej o holistycznych źródłach nie może więc zabraknąć aspektu duchowego. Duchowość jest bowiem esencją człowieka i drogą rozwijania świadomości wykraczającej poza osobową tożsamość, zaś rozwój duchowy jest częścią życiowej przestrzeni człowieka, pozwalającą mu na realizowanie własnego człowieczeństwa, będąc drogą od dualności do jedności (Pasternak 2003, s. 12).

Współczesna pedagogika przedszkolna, oparta na klasycznych psychologicznych modelach rozwojowych – pomimo deklaracji wszechstronnego oddziaływania – nie obejmuje więc w rzeczywistości swoim działaniem wszystkich aspektów osoby dziecka w kierunku integralnego wzrostu i rozwoju. W kolejnych naukowych opracowaniach konsekwentnie pomija ona sferę duchowości dziecka, bądź to zakładając, że jest ona mało istotna w teorii i praktyce edukacji przedszkolnej, bądź też przyjmując, że mówienie o duchowości w odniesieniu do dziecka w okresie przedszkolnym byłoby nadinterpretacją tego pojęcia w świetle psychologicznej wiedzy na temat tego okresu rozwojowego. Jednakże właściwe rozumienie tego terminu właśnie w tych samych psychologicznych teoriach (P. Socha 2000, s. 16-33)[1] pozwala na wyodrębnienie takich aspektów funkcjonowania dziecka, które dowodzą, iż w tym właśnie okresie rozwojowym odznacza się ono się ono specyficzną, naturalną duchowością, ujawniającą się w wielu obszarach dziecięcej aktywności.

Specyficzne doświadczanie przez dziecko materialnej i niematerialnej rzeczywistości staje się podstawą jego głębokiej duchowości, która może się ujawnić w odpowiednich warunkach zewnętrznych, stwarzanych w procesie rozwoju i wychowania.

2. Nauczyciel wobec integralnego rozwoju dziecka

Dziecko jest osobą dynamicznie rozwijającą się, działającą i przeżywającą, doświadczającą rzeczywistości zarówno materialnej, jak i transcendentnej, osobą będącą zarówno własną aktualnością w szczególnej formie bytowania, jak i własną potencjalnością w wyłanianiu z siebie człowieka o w pełni zintegrowanej naturze. Dziecko jest istotą świadomą, dokonującą wyborów i rozwiązującą sobie tylko właściwe problemy życiowe. Wyłania się więc coraz większa potrzeba nowych sposobów pracy z najmłodszymi dziećmi oraz ich poznawania, umożliwiających odnalezienie osobowego kontekstu w każdej sytuacji, w jakiej uczestniczy dziecko.

Stosowanie popularnego w pedagogice przedszkolnej empirycznego podejścia badawczego, wykluczającego uznanie specyficznej dynamiki rozwojowej dziecka, jego subiektywnego przeżywania i doświadczania świata przez pryzmat emocji, nastawień i motywacji nie doceniało naturalnych możliwości dziecka w różnych aspektach jego osobowej egzystencji. Dorosły bowiem, tworząc sytuacje badawcze, oparte wyłącznie na jego własnych przekonaniach dotyczących dzieciństwa, nie jest w stanie zaprojektować ich w sposób gwarantujący choćby częściowe, ale adekwatne do istoty rzeczy poznanie jego specyfiki.

Przyjęcie natomiast w poznawaniu dziecka bezzałożeniowej, fenomenologicznej orientacji zakłada więc odrzucenie dotychczasowej dyskredytacji dzieciństwa i założeń o jego niedoskonałości oraz wymaga szczególnej wrażliwości nauczyciela na wartość człowieka jako osoby, „odczytywanie" kontekstów jego „stawania się", intuicji w przyjmowaniu i odrzucaniu faktów, rozumienia związków i zależności nietypowych, pozornie sprzecznych oraz przeżycia istoty (Krokos, s. 111). Perspektywa ta podkreśla znaczenie dialogu (nie tylko egzystencjalnego, ale także moralnego i kulturowego), autentyczność i szczerość (z zachowaniem prawa do intymności i prywatności), gotowość na spotkanie z dzieckiem w sytuacjach naturalnych, a nie wyłącznie preparowanych dla potrzeb badawczych oraz zaangażowanie (w postaci gotowości do udziału w ponoszeniu odpowiedzialności za przysposabianie dzieci do

1 „Dziedzinami", jak stwierdza P. Socha, związanymi z duchowym życiem człowieka – duchowością, są:
1) świadomość i samoświadomość,
2) rozum i mądrość,
3) uczucia,
4) wrażliwość,
5) moralność,
6) twórczość,
7) poczucie estetyczne,
8) światopogląd,
9) religijność,
10) wiara.

życia). Zakłada więc ona zniesienie autorytatywnej władzy nauczyciela i rodziców nad dzieckiem, poszukiwanie form współistnienia, nie zaś „zadawania" ich dzieciom, uzgodnień, a nie jednostronnego delegowania zadań czyli rezygnacji z „małej" nauczycielskiej stabilizacji, opartej o nazbyt schematyczną wiedzę o dziecku (Waloszek 2006, s. 130-131).

Dziecko jest istotą będącą w nieustannym rozwoju, w którym nie ma okresów charakteryzujących się identycznością cech i ich nasilenia, stąd jego poznawanie i praca z nim powinna być raczej nastawiona na weryfikowanie prawdziwości ustalonych dotąd twierdzeń niż na badanie poziomu dostosowania się dziecka do przyjętych w nich standardów. Nieuprawnione wydaje się również przekonanie o możliwości absolutnie obiektywnego poznawania dziecka w jego doświadczeniach i przeżyciach – każda bowiem relacja obserwacyjna zakłada istnienie dwóch podmiotów – dziecka i nauczyciela. Nauczyciel nie pozostaje w tej relacji bierny, korzystając z własnego doświadczenia, przemyśleń, wiedzy, jak również emocji i nastawień (Waloszek 2006, s. 90-91, 106). Relacyjny charakter poznawania dziecka może być więc zarazem wadą, uniemożliwiającą zdobycie pewnej, obiektywnej wiedzy, opartej o „nagie fakty", jak również jej szczególną zaletą, pozwalającą nie tylko na wgłębienie się w naturę dziecka, ale też na możliwość dokonania się re-konstrukcji wewnętrznej natury badacza, ubogaceniu jej i rozwinięciu w bliskim, osobowym kontakcie z dzieckiem.

Dla pedagogiki przedszkolnej, ze względu na szczególne właściwości podmiotu oddziaływań wyjątkowo cenne wydaje się ujęcie M. Sawickiego, ujmującego poznawanie dziecka jako rozumienie sensów i znaczeń tego, co wydarza się pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, „rozjaśnienia istotnościowych momentów współbycia" (Sawicki 1996, s. 145). W wieku przedszkolnym bowiem to właśnie osoba wychowawcy, jego stosunek do dziecka, wyznaczający jakość tego współbycia jest najistotniejszym elementem środowiska przedszkolnego, konstytuującym możliwości integralnego rozwoju dziecka w tym środowisku.

Nauczyciel musi więc otworzyć się na duszę dziecka, co wymaga bliskości czasoprzestrzennej, ujrzenia dziecka nie tylko w sytuacjach edukacyjnych, ale też w relacjach ze środowiskiem rodzinnym, przedszkolnym, w zabawie, spontanicznej aktywności zabawowej i badawczej, w różnych stanach psychiki i fizycznego samopoczucia. Nie testy i eksperymenty, nawet nie obserwacja, kierowana przygotowanym arkuszem zachowań, lecz niezależna od niczego i nikogo, bezzałożeniowa obserwacja prowadząc do „odsłonięć duszy" dziecka daje nauczycielowi wiedzę o tym, jak ono działa, myśli, uczy się. Obserwacja ta musi nosić charakter uczestniczący i odbywać się w przestrzeni naturalnego, dziecięcego bytowania, bowiem tylko w swoim świecie dziecko odsłania swoje prawdziwe wnętrze i duchowe piękno. Tylko we własnym świecie dziecko ujawnia naturalne cechy i właściwości; wprowadzenie go w jakąkolwiek sytuację, organizowaną przez dorosłego powoduje ograniczenie jego możliwości skupienia, spontanicznego przeżywania, swobodnej ekspresji uczuć czy sprawności funkcjonalnych. Właściwe poznanie natury dziecka dokonuje się przede wszystkim poprzez więzi sympatii, życzliwości, oddania i służby pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, które – odczuwając życzliwość nauczyciela – udziela mu zgody na bycie poznanym i odsłania przed nim swoją wewnętrzną, duchową rzeczywistość.

Tak ujęty sposób poznawania dziecka musi więc zawsze przyjmować podłoże emocjonalne – poprzez życzliwość, sympatię i miłość do dziecka nauczyciel może w pełni otworzyć się na jego osobę i wierniej wczuć się w jego stany, zaś dziecko, odczuwając sympatię nauczyciela otwiera się przed nim w ufności i poczuciu bezpieczeństwa. „Miłość umożliwia uchwycenie osoby przez to, że powoduje jej «uobecnienie się», wyjście z cienia. Jednocześnie i po drugie – dzięki miłości jest możliwe uczestniczenie w cudzych aktach bycia osobowego. Poznawczo polega ono na «rozumieniu» drugiej osoby, moralnie zaś na pójściu za nią. Dzięki miłości te wewnętrzne stany poznawane są współdokonywane i tworzą prawdziwą, unikalną więź osobową czy – międzyosobową" (Sawicki 1995, s. 31). Prawdziwe poznanie dziecka przez nauczyciela może zaistnieć tylko w przestrzeni międzyosobowej z założeniem „wycofania" jego pedagogicznego i metodologicznego nastawienia w spotkaniu z dzieckiem jako osobą. Nastawienie to zastąpione musi zostać bezwarunkową miłością do dziecka takiego, jakim ono jest, z jego wewnętrznym pięknem, ale i słabymi stronami, bowiem tylko w atmosferze pełnej akceptacji dziecko zgodzi się na ich odsłonięcie, co umożliwi nauczycielowi niesienie właściwej pomocy. To otwarcie się jest procesem, który obejmuje całą istotę dziecka, niemożliwym do wywołania go w sobie, zaplanowania lub wpływania na niego. Przez proces ten manifestuje się autonomiczne i wolne życie ducha w dziecku, dlatego poznanie i rozumienie dziecka przez nauczyciela jest wydarzeniem w sensie ontycznym a jego koniecznym warunkiem jest bezwarunkowa sympatia dla dziecka, wyrażająca się w akceptacji i odpowiedzialności zań (Sawicki 1996, s. 88).

Przyjęcie jakościowej orientacji przy poznawaniu natury dziecka, a w szczególności perspektywy hermeneutycznej stawia poważne wyzwania zarówno przed nauczycielami, jak i środowiskami akademickimi, przygotowującymi młodych ludzi do tej roli zawodowej. Z pełnieniem zawodu nauczyciela zawsze wiąże się zinternalizowanie pewnego zestawu norm etycznych, dotyczących sposobu pracy, jak też ukierunkowania własnej aktywności na dobro drugiego człowieka. Normy te muszą stać się integralnymi składnikami poczucia tożsamości nauczyciela. W jego osobowej strukturze główne miejsce zajmować musi zainteresowanie drugim człowiekiem i jego wartością moralną. Spośród wielu cech, oczekiwanych od pedagoga w literaturze najczęściej wymienia się opanowanie wewnętrzne, zrównoważenie psychiczne, takt

i wysoki poziom kultury, cierpliwość i wytrwałość, łatwość nawiązywania kontaktów, zdolność do empatii i patrzenia na otoczenie oczami wychowanka, entuzjazm wobec życia i pogodne usposobienie. Pedagog – poza wiedzą merytoryczną i metodyczną – powinien posiadać umiejętność dostrzegania osoby zarówno w innym, jak i w sobie, otwartość na drugiego człowieka, gotowość do przyjęcia i zaakceptowania go takim, jakim jest w duchu wzajemnej prawdy, wolności i dobra, gdyż „najlepsza metoda w rękach obojętnego lub niezdolnego nic nie daje; gorzej – daje wyniki opłakane. Metody same przez się to martwe schematy. Dopiero w duszy człowieka, który się jakąś metodą zainteresował, zrozumiał ją, ogrzał żarem swego serca i ożywił swą wyobraźnią, dopiero w duszy ludzkiej powstaje cud ożywienia się martwej konstrukcji; metoda staje się wówczas czynnikiem twórczym, zdolnym wywołać oddźwięki w innych sercach i umysłach" (Kamiński 1948, s. 3).

Nauczyciele powinni więc mieć możliwość otrzymania nie tylko właściwego przygotowania merytorycznego i metodycznego, ale też nabycia szerokiej wiedzy z zakresu filozofii, antropologii filozoficznej, pedagogiki personalistycznej i humanistycznej, etyki ogólnej i zawodowej oraz innych dziedzin, dotykających problematyki człowieka jako istoty nie tylko biologicznej, psychicznej i społecznej, ale także duchowej. „Dostrzec dziecko jako osobę może ten, komu uda się przyjąć postawę duchowego patrzenia, dzięki której rozszerza się nasza bezpośrednia i naoczna wiedza o sobie i innych. Wtedy dziecko jawi się jako KTOŚ – podmiot istniejący i przeżywający" (Ruciński 1999, s. 49).

Nauczyciel taki powinien dostrzegać, iż w dziecku w okresie przedszkolnym istnieje już głębia świadomości własnego *Ja* i innych, zdolność i pragnienie integracji oraz znajdowania znaczenia pomiędzy sobą a światem (Białek 2009, s. 61), a rzeczywistość jego fizycznej i duchowej sfery życia weryfikuje się w codziennych działaniach. Dziecko daje się rozpoznać poprzez ciało w jego fizycznym rozwoju, duch zaś ujawnia się w jego działaniu, szczególnie wtedy, kiedy zmaga się ono z poznawaniem prawdy, doskonali swoją osobowość, dąży do realizacji dobra, przeżywa radość i buduje odpowiednią hierarchię wartości (Proniewski 2009, s. 30). Dla dziecka doświadczanie jest zawsze „tu i teraz" – miejsce jest „tu", zaś centrum doświadczania stanowi zawsze „ja". Proces myślowy jest związany z fizyczną akcją – aby coś miało sens, musi korespondować ze zdolnością do zmysłowej percepcji. Świat ma dla dziecka zasadnicze znaczenie, ponieważ jest ono jego częścią a to, czego doświadcza jest uczeniem się „bycia" w nim. Nie dokonuje ono bowiem samoaktualizacji w oddzieleniu od świata, lecz angażuje się w proces stawania się samoaktualizującą się osobą w świecie, włączoną w pełnię życia „tu i teraz", z indywidualnym celem, a jego rozwój i wzrost są procesami nieustającymi.

Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się niespożytą energią, która pobudza je do nieustannej i zmieniającej się aktywności, potrzebą nawiązywania relacji, łączności ze wszystkimi i wszystkim, co je otacza, jak też potrzebą samookreślenia się, objawiającego się zarówno w dążeniu do bliskości, jak i niezależności. Specyficzną jego cechą jest też delikatność i wrażliwość, rozumiana jednak nie w kategoriach kruchości i słabości, lecz wewnętrznej siły, objawiającej się jako determinacja, wytrwałość w działaniu, jak też gotowość do wyrażania własnych racji i poglądów. Z tej delikatności wyrastają też relacje pełne miłości, które dziecko tworzy przez kontakt fizyczny, gotowość do obdarzania bezwarunkowym zaufaniem oraz własną niepowtarzalność (Białek 2009, s. 51-52, 159-161).

Dziecko spotyka się ze światem jak człowiek z człowiekiem, gloryfikując siebie i poszukując „podobnego sobie", szuka różnic, podobieństw i cech wspólnych. Starając się bronić własnej przestrzeni, jednocześnie dokonuje jej przekraczania w kierunku rzeczy, ludzi i wartości. Działa ono głównie bezzałożeniowo – struktury celów, możliwości i szans poznaje w działaniu, bowiem nie wie, co jest możliwe i wykonalne, a co nie. Poznaje wezwania, wyzwania i powołanie. Ram jego świata nie tworzą wpływy i uwewnętrznione przekonania, lecz ustawiczne, subiektywnie realizowane i wewnętrznie kontrolowane doświadczenie. Ku przedmiotom i ludziom kieruje go niezrozumiała dla dorosłego wewnętrzna siła jego natury. Naturalne prawa rozwoju każą mu szukać, brać wszystko i być wszędzie, gdzie jest to możliwe, popychają ku nowościom, wszystkiemu, co nieznane i tajemnicze (Waloszek 2006, s. 49, 166-167). Dziecko prezentuje także całkowicie odmienny niż dorosły sposób postrzegania rzeczywistości – przedmioty i miejsca, traktowane przez dorosłych konwencjonalnie i funkcjonalnie, dziecko uwalnia z konwencji, przypisuje im nowe, nieoczekiwane znaczenia. Świat dzieci jest wieloznaczny, żywotny i otwarty, a podstawą jego spostrzegania nie jest jakiś utrwalony pogląd, lecz poruszanie się i działanie dziecka w nim. Postrzeganie jest więc przez dziecko doświadczane na poziomie egzystencjalnym – świat pojawia się jako posiadający wiele wymiarów i perspektyw. „Dziecko żyje pośród rzeczy i one zamieszkują jego duszę, gdyż nie ma jeszcze sztywnych granic między wewnętrzną przestrzenią, obszarem duszy a światem zewnętrznym" (Cudowska 2009, s. 149).

Dziecko przystosowuje się więc do świata przez naturalny rozwój i zgodny z nim sposób uczenia się, zdobywania wiedzy i doświadczeń. W dużej mierze rozwój ten jest uzależniony od doświadczeń relacji ja-otoczenie – dziecko rozwija się, podejmując zadania, związane z działalnością umysłową, społeczną i kulturową, a poprzez ich rozwiązywanie doświadcza stanów wewnętrznych, przekraczających nieraz jego (określone przez psychologię rozwojową) możliwości. Żyjąc w określonej rzeczywistości, włączone w naturalny sposób w nurt życia danej społeczności nabywa w niej wiedzę, postawy i normy moralne.

Powyższe założenia niosą ze sobą pewne oczekiwania w zakresie praktycznego wymiaru edukacji przedszkolnej. W integralnym rozwoju dziecka, uwzględniającym nie tylko rozwój poznawczy, psychiczny, społeczny i emocjonalny, ale też sferę

duchową szczególne znaczenie przypisać można ciszy i koncentracji, naturalnemu dążeniu dziecka do kontemplacji świata, jego elementów materialnych i przeżywanej rzeczywistości pozazmysłowej. Cisza jest przestrzenią dla myśli, przeżyć i wewnętrznych doświadczeń; jest zarówno źródłem, jak i wynikiem koncentracji oraz zadziwienia, ważnego bodźca dla ludzkiego ducha. Dziecko w wieku przedszkolnym posiada nie tylko naturalną umiejętność osiągania stanu ciszy i kontemplacji, ale wręcz głęboką jego potrzebę, warunkowaną właśnie specyfiką jego duchowego doświadczania i przeżywania. Wbrew pozorom i ogólnie przyjętym stereotypom nie potrzebuje ono permanentnej aktywności fizycznej i werbalnej, dąży bowiem również do uaktywnienia swojej sfery duchowej, której „poruszenia" ujawniają się właśnie w fizycznym zastygnięciu w chwilach milczącego zachwytu, kontemplacji świata materialnego i ponadzmysłowego. Częstym błędem nauczycieli jest ingerowanie, chęć współdziałania i kierowania zabawą lub obserwacją dziecka, a także skłanianie go do wspólnych zabaw dla przyspieszenia procesu edukacyjnego. Wobec takich działań dzieci często prezentują bierny opór, gdyż ich własny, wewnętrzny świat został „rozproszony" przez nadmiar ingerencji zewnętrznej. Wszelkie próby wyjaśniania, „pogłębiania spostrzeżeń", prowokowanie do wyrażania swoich odczuć, kierowane przez dorosłego do dziecka będącego w stanie duchowej kontemplacji mogą przerwać to dziecięce przeżycie, tłumiąc aktywność sfery duchowej. Rolą nauczyciela jest więc uszanowanie tej dziecięcej właściwości i umożliwienie jej ujawniania – poprzez stworzenie warunków do bezpośredniego obcowania dziecka ze zjawiskami świata, budzącymi zadziwienie i zachwyt, uważną obserwację, umożliwiającą dostrzeżenie tych specyficznych momentów w codzienności dziecka i nie przerywanie naturalnego ich trwania. Nauczyciel musi przyjąć w tym czasie postawę szczególnej uważności, aby swoją nadmierną aktywnością w wyjaśnianiu dzieciom świata nie przerywać ich duchowych doznań.

Dziecko, korzystając z głębszych, duchowych pokładów wiedzy dociera w swych niewypowiedzianych pytaniach do pojęć, obejmujących problematykę sensu życia, istnienia świata i człowieka, odkrywa wartości, czyniąc to w sposób nierzadko bardziej głęboki i refleksyjny niż osoby dorosłe. Uznanie tych właściwości dziecka skłaniać musi nauczyciela do postawy szczególnego szacunku dla tych chwil, w których dziecko kontemplując rzeczywistość materialną, kontempluje najwyższe wartości. Szacunek ten wymaga zezwolenia dziecku i stworzenia mu warunków dla „bycia w swoim czasie" według własnego tempa doznawania i przeżywania – uwolnienia go od pośpiechu, nadmiaru proponowanej czy wręcz organizowanej przez dorosłych aktywności, zgodę na ciszę, „wyłączenie się" i skupienie.

W ujawnianiu duchowej natury dziecka ważna jest też rola doznań estetycznych. Kontakt z pięknem i jego wewnętrzne przeżycie dociera do najgłębszych pokładów duchowości człowieka, wznosząc go ponad kwestie przyziemnego funkcjonowania i pobudzając jego duszę do otwierania swej egzystencjalnej głębi. Dziecko w wieku przedszkolnym nie jest jeszcze na tyle dojrzałym odbiorcą wysublimowanych dzieł sztuki, aby mogły one stać się przyczyną głębokiego doświadczenia piękna. Ma ono bowiem specyficzny dla swojego wieku i percepcji świata zmysł estetyczny. Najsilniejszych jednak doznań estetycznych dostarcza dziecku kontakt z naturą, której piękno urzeka dziecko zarówno w monumentalnych krajobrazach, jak i w najdrobniejszych elementach obserwowanego świata. Przeżycie piękna łączy wówczas dziecko z jego kontemplacją, co w szczególny sposób pobudza sferę jego ducha.

Moralność jako sfera obejmująca swym zasięgiem problemy dobra i zła, uniwersalnych wartości, związanych ze specyfiką człowieczeństwa jest też szczególnym obszarem objawiania się duchowej sfery dziecka. Warto wskazać, iż możliwości dziecka nie tylko w zakresie rozróżniania dobra i zła, ale też dążenia do realizowania dobra w swoim działaniu są o wiele większe, niż przyjęte założenia współczesnej psychologii rozwojowej. Dziecko jest „z natury" dobre w prostocie swego odczuwania i postępowania (niezależnie od sposobów wyjaśniania tego zjawiska), które dla dalszego urzeczywistniania tej właściwości w swoim życiu potrzebuje właściwych wzorów osobowych, doświadczania miłości ze strony otoczenia społecznego, zaufania jego moralnej intuicji i tworzenia okazji do etycznie właściwego postępowania. Właściwe podejście do tej problematyki wymagałoby więc zweryfikowania wiedzy o rzeczywistych możliwościach dziecka w zakresie jego sfery moralnej, jak też poszerzenia tego zakresu o konkretne działania, jak choćby tworzenie sytuacji do postępowania według zasady pomocy innym ludziom w ich życiowych trudnościach czy też umiejętności intuicyjnego wczuwania się w ich stany psychiczno-duchowe. Nauczyciel, zdający sobie sprawę z naturalnych skłonności dziecka w tym zakresie i ufający jego możliwościom zamiast „wdrażania do wartości" i moralizowania musiałby jedynie tworzyć sytuacje, sprzyjające ujawnianiu się tych wartości w codziennym dziecięcym działaniu. Jednocześnie powinien on ukazywać dziecku pozytywny wzorzec postępowania, osobiście realizując uniwersalne wartości – Dobro, Prawdę i Piękno – w swoim zachowaniu i stosunku do dziecka.

W dążeniu do integralnej edukacji przedszkolnej szczególnie ważne jest też stymulowanie rozwoju sfery emocjonalnej dziecka. Wymaga ono bowiem odpowiedniej atmosfery życzliwości, ciepła i miłości, ale jednocześnie jest też samo dawcą tych uczuć, które – odpowiednio wspierane i kształtowane – stają się podstawą jego nie tylko duchowej, ale też poznawczej i moralnej relacji do świata. Nauczyciele powinni więc w szerszym zakresie uwzględnić ten marginalnie dziś traktowany wymiar funkcjonowania dziecka, za punkt wyjścia przyjmując weryfikację dotychczasowej wiedzy i rozumienia dziecięcych uczuć. Są one bowiem w swej naturalności, spontaniczności i świe-

żości przeżywania wyjątkowym fenomenem, niepowtarzalnym w żadnym późniejszym okresie rozwojowym. Wzmacnianie natury dziecięcych uczuć (bez afirmowania sposobów ich ekspresji w tym wieku) – wrażliwości, delikatności, bezwarunkowej miłości do wszystkiego i wszystkich stwarza szansę na zachowanie w dużym stopniu ich specyfiki w późniejszym, dorosłym życiu i skierowaniu go w stronę wartości.

Nauczyciel przedszkola powinien także znaleźć czas na rozwijanie inteligencji emocjonalnej dzieci w powiązaniu z obszarem samoświadomości. Dziecko wymaga bowiem pomocy w wydobywaniu natury, rozumieniu i werbalizowaniu własnych przeżyć emocjonalnych, wskazania trafnych dróg rozwiązywania emocjonalnych konfliktów i uświadomienia prawa do przeżywania szerokiej skali uczuć i emocji. Wszystko to musi dziać się w toku codziennego działania i doświadczania, które stanowi naturalne podłoże integralnego funkcjonowania dziecka. Powinno mieć ono możliwość przeżywania stanów emocjonalnych, a to wymaga bezpośredniego udziału w codziennych wydarzeniach, doświadczania natury zjawisk materialnych i społecznych. Rolą nauczyciela w takich relacjach jest przede wszystkim stwarzanie warunków ku temu działaniu we wszelkich środowiskach, które są dla dziecka źródłem przeżyć i podłożem ujawniania się jego uczuć, ale też ich „wychowywanie" – uczucia dziecka są bowiem godne najwyższego szacunku ze strony dorosłych, jednak umiejętność ich właściwej ekspresji powinna podlegać „wychowaniu emocjonalnemu" – w kierunku ich wyrażania na drodze odpowiedniego działania werbalnego, artystycznego czy motorycznego.

Szczególne miejsce w edukacji przedszkolnej powinien zajmować też obszar twórczości dziecka – rozumiany nie tylko w aspekcie estetycznym, ale też w wymiarze efektów własnej pracy dziecka. Twórczość nie tylko bowiem ubogaca dziecko, ale też w wymiarze jego pracy stanowi istotny wkład w budowanie duchowej kultury społeczności, w której ono żyje. Nauczyciel, dążąc do integralności rozwoju dziecka musi więc uwzględnić obszar jego twórczości nie tylko w potrzebie „uzupełniania" tego rozwoju, ale wręcz powinien uznać go za jeden z najbardziej istotnych wobec kontekstów indywidualnych i społecznych. Niesie to ze sobą konieczność umożliwienia dziecku swobodnej działalności twórczej w spontanicznie wybranym przez nie czasie i okolicznościach, nie zaś według zaplanowanego przez nauczyciela „sposobu realizacji planu kompleksowego". Nauczycielską refleksję nad twórczością dziecka powinna również uzupełnić świadomość potencjalnej utylitarności jego działań twórczych, gdyż twórczość dziecięca stanowi nie tylko istotny obszar ujawniania się duchowej sfery dziecka, umożliwiając „dopełnienie" przeżyć i doznań przez ich zewnętrzną ekspresję, ale też może stać się terenem realizowania w „namacalnej" formie dobra i moralnego piękna dziecka, tworzącego dla innych, obdarzanych bezinteresowną miłością ludzi.

W integralnej koncepcji edukacji przedszkolnej nie sposób tez pominąć roli zabawy spontanicznej w procesie autokonstrukcji dziecięcej tożsamości. Zabawa spontaniczna jest bowiem „tą jedyną przestrzenią, która daje dziecku pewność panowania nad sobą, otoczeniem w przekonaniu własnej wolności – dziecko balansuje na krawędzi możliwego i niemożliwego, dozwolonego i niedozwolonego, zysków i strat, powodzenia i niepowodzenia" (Waloszek 2006, s. 282) . Fakt ten zmusza do postulowania przyznania zabawie należnej jej rangi i znaczenia w pedagogii przedszkolnej jako działalności szczególnie umożliwiającej ujawnianie się duchowych wymiarów życia dziecka. Spontaniczna zabawa, oprócz nie kwestionowanego już przez pedagogów wpływu na rozwój poznawczy, społeczny i fizyczny dziecka jest działaniem, w którym dokonuje ono coraz doskonalszych transgresji, przekraczając swoje fizyczne i psychospołeczne możliwości, ujawnia wewnętrzne doświadczenia i przeżycia, ze swobodą poruszając się mentalnie i fizycznie w świecie symboli. Ta specyfika dziecięcej zabawy pozwala na uznanie jej za wyjątkowe pole objawiania się i otwierania duchowej natury dziecka i realizowania jego prawa do subiektywnego doświadczania świata i siebie, bez korygujących, niepotrzebnych ingerencji dorosłego, „zezwolenie na próbowanie rzeczy od źródeł, w ich «pierwszym odczytaniu», na przekonanie się na samym sobie o dostępności świata dla poznania" (Waloszek 2006, a. 281).

3. Podsumowanie

Wszystkie wskazane powyżej uwagi nie pretendują do miana „jedynych słusznych" wytycznych dla nauczycieli, pracujących z najmłodszymi dziećmi. Nie mają one bowiem charakteru alternatywnego dla dotychczasowych osiągnięć pedagogiki w tym zakresie, lecz raczej niosą ze sobą wymiar komplementarności wobec współczesnych teorii i praktyki edukacyjnej. Podstawowym założeniem w ich formułowaniu jest przede wszystkim podjęcie próby wywołania refleksji nad tymi obszarami funkcjonowania dziecka, których znaczenie było dotąd marginalizowane, a które w rzeczywistości stanowią szczególnie istotny wymiar wspierania integralnego rozwoju dziecka we wszystkich wymiarach jego funkcjonowania. Wskazanie możliwych praktycznych rozwiązań organizacyjnych i konieczności redefinicji nauczycielskich postaw w obszarze współbytowania dziecka i pedagoga w przestrzeni przedszkolnej ma również charakter potencjalny. Ma ono głównie skierować uwagę teoretyków, praktyków i urzędników – decydujących o kształcie aktualnej teoretycznej koncepcji i jej praktycznej aplikacji na proces edukacji dziecka w wieku przedszkolnym – na specyficzne cechy i właściwości dziecka, jak też uświadomić potrzebę nie tylko ich uwzględniania w projektowaniu działań edukacyjnych, ale wręcz otaczania szczególną pedagogiczną uwagą i troską ze względu na ich znaczenie dla pełnego jego rozwoju.

Przyjęcie powyżej wskazanych założeń jako wiodących i jedynych w praktyce przedszkolnej z jednej strony nie jest w pełni możliwe z punktu widzenia jej organizacji ze względu na warunki zbiorowego wychowania, a także stałoby w sprzeczności z zasadą równomiernego oddziaływania pedagogicznego na wszystkie sfery funkcjonowania dziecka. Skupienie uwagi na duchowym wymiarze bytowania dziecka, a deprecjonowanie jego rozwoju fizycznego, umysłowego i społecznego w kontekście późniejszych społecznych i fizycznych zadań życiowych doprowadziłoby bowiem do stanu nierównowagi rozwojowej. Jednak uwzględnienie faktu wielowymiarowości dziecięcego rozwoju skłonić musi do przyjęcia zasady wielokierunkowych i komplementarnych oddziaływań pedagogicznych, obejmujących swym zakresem wszystkie sfery jej funkcjonowania.

Integralny rozwój dziecka zależny jest przede wszystkim od jego możliwości doświadczania świata. Świadomość tego faktu implikować musi taki charakter oddziaływań edukacyjnych, który przyjmuje za podstawę aktywność, spontaniczne działanie w świecie materialnym i społecznym, jak i swobodę dziecka w przeżywaniu i odkrywaniu własnych wewnętrznych predyspozycji. Szczególnie cenne w tym zakresie wydają się nowatorskie wizje edukacji przedszkolnej (Por. Waloszek 2009 a, b), które – uzupełnione o kwestie duchowego bytowania dziecka, ku czemu posiadają już „uchylone drzwi" dzięki traktowaniu dziecka jako kogoś wyjątkowego przez swoją siłę, wrażliwość, potencjał rozwojowy, indywidualność i niepowtarzalność – mogą stać się wzorcowym przykładem integralnej przedszkolnej pedagogii.

Literatura:

1. Assagioli R. (2000), *Psychosynthesis. A collection of basic writings*, Amherst, Synthesis Center.
2. Białek E. D. (2009), *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań,* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
3. Cudowska A. (2009), *Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po)nowoczesnej*, W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Izdebska J., Szymanowska J. (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
4. Gnitecki J. (2001), *Wyzwalanie edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole,* W: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole,* Moroz H. (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. Kamiński A. (1948), *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa, Wyd. Nasza Księgarnia.
6. Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2011), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką,* Kraków, Wyd. WAM.
7. Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Warszawa, Wyd. UW.
8. Krokos J. (1992), *Fenomenologia E. Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Warszawa, Katolicka Agencja Wydawnicza.
9. Murzyn A. (2010), *Odwaga twórcza jako podstawa wychowania i komunikacji językowej*, W: *Dziecko w świecie sztuki*, Dymara B. (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
10. Pasternak W. (1999), *Głębia i pewność: o pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*, Poznań, Wyd. Naukowe PTP.
11. Pasternak W. (2003), *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra, Wyd. Naukowe PTP.
12. Proniewski A. (2009), *Godność dziecka*, W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Izdebska J., Szymanowska J. (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.
13. Ruciński S. (1999), *Widzieć osobę tak w dziecku jak w każdym innym człowieku*, W: *Pokój z dziećmi. Pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, B. Smolińska-Theiss (red.), Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
14. Sawicki M. (1995), *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa, Wyd. Naukowe Semper.
15. Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa, Wyd. Naukowe Semper.
16. Sawicki M. (2005), *Rozważania o szkole*, Warszawa, Wyd. KRAM.
17. Socha P. (2000), *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, W: *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, Socha P. (red.), Kraków, Wydawnictwo UJ.
18. Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna – metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków, Wyd. Naukowe UP.
19. Waloszek D. (2009a), *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków, Wyd. Naukowe UP.
20. Waloszek D. (2009b), *Zawłaszczenie dzieciństwa. XXI wiek. Etiologia zjawiska*, W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Izdebska J., Szymanowska J. (red.), Białystok, Wyd. Trans Humana.

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA – BADANIA – WDROŻENIA

NAUCZYCIEL WYCHOWANIA FIZYCZNEGO CZY WYCHOWAWCA FIZYCZNY - KOGO POTRZEBUJE WSPÓŁCZESNA SZKOŁA?

PHYSICAL EDUCATION TEACHER OR PHYSICAL EDUCATOR – WHO IS NEEDED IN THE CONTEMPORARY SCHOOL?

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Jolanta Derbich, Hanna Nałęcz
Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie

Derbich J., Nałęcz H. (2014) *Nauczyciel wychowania fizycznego czy wychowawca fizyczny – kogo potrzebuje współczesna szkoła*? Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 27-34

Streszczenie: Celem pracy było przeanalizowanie ról nauczyciela wychowania fizycznego w odniesieniu do funkcji szkoły w perspektywie historycznej i współczesnych badań. Materiał i metody badawcze. Praca ma charakter poglądowy i opiera się na historycznej analizie zmienności postrzegania roli nauczyciela wychowania fizycznego oraz na najnowszych doniesieniach dotyczących zawodu nauczyciela wf. Wyniki. Odpowiedź na pytanie zawarte w tytule pracy jest możliwa po właściwym zdefiniowaniu funkcji współczesnej szkoły oraz określenia rozbudowanej listy ról, które w szkole i poza nią pełni nauczyciel wf. Wnioski. Współczesna szkoła potrzebuje wychowawców fizycznych, a nie dydaktyków nauczających przedmiotu wychowanie fizyczne. Zadaniem współczesnego nauczyciela wf jest przekazywanie uczniowi wiedzy, rozwijanie jego zdolności i umiejętności motorycznych, a przede wszystkim, tworzenie okoliczności, które pozwolą mu odkrywać, przeżywać, rozumieć, uwewnętrzniać i wcielać w życie wartości związane z ciałem i zdrowiem.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, funkcje szkoły, uczeń, zawód nauczyciela

Summary: The aim of this paper was to follow the roles of the teacher of physical education in a context of functions of the school in a historical and contemporary studies' perspective. Material and Methods. This work is based on a historical analysis of changes in PE teacher role perception, as well as on a new researches on PE teacher profession. Results. To answer the question placed in a title, there is a necessity to properly defined functions of contemporary school, and to do a wide list of roles of PE teacher in, and outside school. Conclusions. Contemporary school needs physical educators, but not only subject's teachers.The main task for a modern PE teacher is to combine the effective transfer of knowledge with development of motor skills and abilities, and especially with creation of circumstances enabling pupils to discover, to internalize, to understand, to internalize , and to implement the values of body and health.

Key words: physical education, functions of the school, pupil, teaching profession

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą współczesnych czasów jest wysoki stopień rozwoju kultury i cywilizacji. Należy przyznać, że są one rezultatem dobrego przygotowania i gruntownego wykształcenia osób budujących współczesne społeczeństwa i będących motorem tego rozwoju. Kompetentni, odbierający gruntowne wykształcenie ogólne i zawodowe młodzi ludzie, to niezastąpiony kapitał intelektualny i potencjał rozwojowy dla każdego państwa. Potwierdza to również Cz. Banach, kiedy wyraża zdanie, że *„w funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji narodowej strategiczną rolę spełnia nauczyciel"* (Banach, 1993, s. 435). Już dość dawno, bo w XVIII w., do tej prawdy przekonywał również Andrzej Frycz Modrzewski, kiedy powiadał, że „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie". Wprawdzie nie ma pełnej zgodności, co do tego, komu należałoby przypisać to nie tracące niczego ze swej aktualności – mimo upływu lat – powiedzenie, Andrzejowi Modrzewskiemu, czy Janowi Zamoyskiemu, to jednak autor „O naprawie Rzeczypospolitej", z jej księgą *O szkole* może się wydawać wysoce prawdopodobnym autorem tego stwierdzenia, tym bardziej, że jak podaje B. Kosmanowa *„korzystał z cytatów, przytaczał powiedzenia, przysłowia, przykłady godne naśladowania lub potępienia"* (Kosmanowa, 1977, s. 176). Nie jest bynajmniej naszym celem rozstrzyganie w tej pracy tego, komu należałoby przyznać pierwszeństwo w niniejszej wypowiedzi. Chodzi raczej o to, aby nie wykazać się poznawczą ignorancją w przywoływaniu słów ważnych i aktualnych mimo upływu kolejnych stuleci.

Miał zatem Modrzewski rację, kiedy zachęcał do pobierania gruntownych nauk przez młodzież, której praca na rzecz kraju mogłaby następnie przywró-

Adres do korespondencji: Jolanta Derbich, Akademia Wychowania Fizycznego, ul. Marymoncka 34, 00-968 Warszawa, e-mail: jolanta.derbich@awf.edu.pl, tel. (22) 834-04-31 w. 336

cić blask Rzeczypospolitej i umacniać jej pozycję na europejskiej scenie. Dzisiaj chętnie uzupełnimy to zdanie, dodając – może trochę przekornie – że takie będzie młodzieży kształcenie i wychowanie jakich nauczycieli mieć ona będzie. Od tego właśnie, czy będą to wyłącznie osoby nauczające, czy również głęboko zaangażowani w swoją społeczną misję, odpowiedzialni za młodego człowieka przewodnicy - po nie łatwym dzisiaj wcale - świecie wartości. Zależeć to będzie od tego, czy zechcą i umieć będą młodemu człowiekowi wartości wskazać i przekonać do tego, aby według nich kierować własnym życiem. Nie zrobi tego ten, który swoją rolę postrzega wąsko i w spotkaniu z uczniem jest wyłącznie nauczycielem. Wszak nauczyciel, to ten, który naucza, a więc jak podają niektórzy dydaktycy organizuje i kieruje w sposób bezpośredni procesem uczenia się uczniów (Bereźnicki, 2011). W trakcie uczenia się *„uczący się podmiot zmierza do samodzielnego poznania rzeczywistości, przyswojenia sobie wiadomości i ich emocjonalnego przewartościowania oraz zdobycia umiejętności i nawyków sprawnego działania”* (op. cit. s. 21). Takie definiowanie uczenia się określa potrzebę instrumentalnego traktowania przez nauczyciela swoich zadań, odnoszenia ich wyłącznie do rozwoju intelektu ucznia, poszerzania jego horyzontów poznawczych - wiedza i sprawczych - umiejętności, bez potrzeby zwracania uwagi na inne sfery jego osobowości. Zgodzić się należy, że jeśli będziemy definiować pojęcie nauczania w sposób ścisły, odnoszący się wyłącznie do zawartości semantycznej słowa, to wówczas nauczyciel staje się tą osobą, która pozostaje odpowiedzialna za wyposażenie ucznia w zasób niezbędnej wiedzy i umiejętności z przedmiotu, którego naucza. Tak pojmowane zadania nauczyciela wychowania fizycznego odnosić by trzeba do nadania instrumentalnego znaczenia lekcji, podczas której uczeń otrzymywałby wiedzę o ćwiczeniach, ich wpływie na organizm i zdrowie, zdobywał umiejętności z zakresu różnych dyscyplin sportowych, które uczyłby się wykorzystywać dla celów „zdania egzaminu” z wychowania fizycznego, czyli otrzymania oceny końcowej, którą nauczyciel za takie osiągnięcia byłby zobowiązany wystawić.

Na każdego nauczyciela, w tym również nauczyciela wychowania fizycznego nakłada się jednak szerszy zakres odpowiedzialności. W szkole, czy poza nią, ale zawsze w tych okolicznościach, w których wchodzi on w relacje ze swoim uczniem musi występować w dwóch rolach – nauczyciela i wychowawcy. Przy czym o dwoistości tych ról możemy rozprawiać wyłącznie na polu teorii, bo pole praktyki nie jest zdolne ich rozdzielić. Nie można bowiem w danej chwili wyłącznie nauczać, a za chwil parę przejść do wychowywania, lub odwrotnie. Wspomniany wcześniej A.F. Modrzewski również o „chowaniu” dla pożytku Rzeczypospolitej mówił. Dzisiaj nauczyciel jest, więc tym, który naucza i wychowuje zarazem. Jeśli zaś, będziemy rozumieć wychowanie jako proces, który *wprowadza wychowanka w życie wartościowe*, to znaczy ukierunkowuje jego uwagę na wartości, ale w taki sposób, aby miał szansę nie tylko się z nimi zapoznać, ale także je przeżyć i zachęcić się do tego, aby w oparciu o nie rozstrzygać o wyborach moralnych, to wówczas rola nauczyciela - wychowawcy nabiera dzisiaj szczególnego społecznego znaczenia. „*Przejawem tego wyższego pierwiastka duchowego w nauczycielu* – powiada W. Okoń - *mają być określone cechy, które (…) określają istotę „duszy nauczycielstwa”* (Okoń, 1999, s. 242). Zdaniem J.W. Dawida najważniejszą jej właściwością jest miłość dusz ludzkich, a zaraz potem potrzeba dążenia do doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wiarygodność i prawdziwość wewnętrzna oraz odwaga moralna (za: Okoń, 1999). Podkreślamy w ten sposób wyjątkowość osobowości nauczyciela – wychowawcy, bo to ona jest niezbędnym warunkiem jego wpływu wychowawczego. Zdaniem W. Okonia, jeśli mamy poszukiwać dziś odpowiedzi na pytanie, jakiego nauczyciela należy uważać za doskonałego z punktu widzenia jego osobistych wartości, to uznać należy „*iż pod tym względem najlepszy będzie ten nauczyciel, który w stopniu wysokim poznał i wciela w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno – moralne i estetyczne, a więc taki, jaki ucieleśnia w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna*” (Okoń, 1999, s. 247).

Do tego zawodu, do tej odpowiedzialnej roli, w której nauczyciel spotyka się z drugim człowiekiem – często bardzo młodym i plastycznym - po to, aby go zmieniać, ujawniać i tłumaczyć współczesny świat z nagromadzoną w nim wiedzą i wartościami, trzeba być dobrze przygotowanym. Ale to przygotowanie nie może uwzględniać wyłącznie kwalifikacji potwierdzonych posiadanym dyplomem wyższej uczelni. Owe kwalifikacje uprawniające do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela muszą być poparte odpowiednimi kompetencjami, zarówno dydaktycznymi, jak i wychowawczymi, społecznymi i moralnymi. „*I jeśli – co podkreśla Okoń – (…) spotykamy nauczycieli, którzy przez jakieś złośliwe nieporozumienie znaleźli się w szeregach nauczycielskich, to przede wszystkim razi nas u nich elementarny brak wiedzy lub niski poziom moralny czy estetyczny, a niekiedy wszystko na raz*” (op. cit., s. 247). Chcąc dawać coś uczniom nauczyciel sam musi wiele posiadać, „*chcąc kształcić innych – musi sam być gruntownie wykształcony, chcąc czynić innych lepszymi – musi sam być dobry. Tej fundamentalnej właściwości nauczyciela nie można jednak rozumieć statycznie, aby bowiem być dobrym nauczycielem – wychowawcą, trzeba stale wzbogacać własną wiedzę o świecie a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego, co dobre oraz tego, co piękne. (…) wówczas można mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego nauczyciela, gdy zostanie w nim zaszczepione – przez innych lub przez niego samego – stałe dążenie do stawania się mądrzejszym, lepszym, wrażliwszym na prawdę, dobro i piękno, a zarazem do czynienia innych takimi*” (op. cit., s. 247).

W świetle powyższych rozważań słuszną wydaje się propozycja Z. Żukowskiej i B. Hodana. Autorzy postulują wpisanie roli, jaką pełni współczesny nauczyciel wychowania fizycznego w trzy wzajemnie

dopełniające się wymiary, tj. specjalisty, pedagoga i człowieka. W ten sposób przesuwa się, a nawet znacząco rozszerza zakres wymagań, które stawia się temu właśnie specjaliście, co pozwala mówić o nim jako o *fizycznym wychowawcy*. Tym bardziej jest to adekwatne, jeśli przypomnimy, że przedmiot, którego ten naucza nazywa się *wychowanie fizyczne*. Z takim określeniem dla tego nauczyciela spotykamy się również w tytule pracy zbiorowej *Pamiętniki wychowawców fizycznych* (*Pamiętniki…*, 1977), traktującej o pracy i dziele tych, którzy promowali kulturę fizyczną w różnych okresach polskiego szkolnictwa w XX w. Tak więc, nazywanie nauczyciela wychowania fizycznego wychowawcą fizycznym jeszcze silniej eksponuje jego rolę, nie pozwalając zredukować jej wyłącznie do czynności o charakterze instrumentalnym, dydaktycznym, a więc utożsamianych tylko z nauczaniem, gdzie celem byłoby przekazywanie przedmiotowej wiedzy i rozwijanie takich właśnie umiejętności.

Mając powyższe na uwadze trzeba jeszcze raz w tym miejscu podkreślić ogromne społeczne znaczenie tego zawodu. A jeśli tak, to i prestiż i uznanie, powszechny szacunek dla nauczycieli – wychowawców za ich wkład w tworzenie społeczeństwa wiedzy i wartości. Tymczasem, jak się okazuje, choć nadal zawód nauczyciela należy do czołówki prestiżowych zawodów w Polsce, to jednak jego pozycja w rankingu poważania w ostatnich latach mocno się obniżyła. Zdaniem M. Goetz *„nauczyciel przedwojenny cieszył się szacunkiem, który bywa dziś przywoływany z nostalgią jako przykład pozytywnego, ale minionego wzorca"* (Goetz, *www.eurydice.org.pl*). W okresie powojennym, co potwierdzają badania OBOP z 1956 r., nauczyciel zajmował trzecie miejsce (po profesorze uniwersyteckim i lekarzu) wśród zawodów najbardziej prestiżowych, ale w 1975 r., zajmował już pozycję szóstą. Badania OBOP z 1996 r. lokują nauczyciela na pozycji drugiej (po lekarzu), co wskazuje na znaczne podniesienie prestiżu tego zawodu w opinii społecznej (op. cit.). Może to być wynikiem bardzo szeroko zakrojonych i znaczących reform przeprowadzanych w polskim szkolnictwie w ostatniej dekadzie minionego wieku, co pozwalało wysoko oceniać rolę nauczycieli w ich wdrażaniu do szkół. Ale już kilkanaście lat później, w 2008 r., wg badań przeprowadzonych przez OBOP prestiż zawodu nauczyciela obniżył się znacząco i zajmował siódmą lokatę, niższą niż zawód robotnika wykwalifikowanego i sprzątaczki (*Ranking poważania*, 2014). Taką samą pozycję wśród zawodów cieszących się największym uznanie społecznym utrzymuje, według badań CBOS, w 2013 roku, uzyskując 74% poparcia (*Polacy…*, 2013).

Na przestrzeni lat, jak dowodzą wyniki badań dotyczących prestiżu poszczególnych zawodów, notowania nauczyciela zmieniły się jednak na niekorzyść. Jak nie trudno jest zauważyć zawód ten, na początku XXI wieku cieszył się mniejszym poważaniem niż pod koniec minionego stulecia, aczkolwiek nadal znaczący odsetek badanych wysoko lokuje go w rankingu zawodów społecznie poważanych (Goetz, www.eurydice.org.pl; *Ranking poważania*, 2014; *Polacy…*, 2013).

Zawód nauczyciela podlega ustawicznej ocenie społecznej, na każdym kroku poddawani są oni ostrej krytyce, co z kolei wywiera na nauczycielach swoistą presję i każe im upominać się o docenianie znaczenia ich wysiłków i pracy dla utrzymania dobrego poziomu kształcenia i wychowania młodych pokoleń Polaków. W analizie wyników badań prowadzonych wśród nauczycieli wszystkich przedmiotów, M. Gębora zauważa, że *„Jest wielu zwolenników stanowiska polegającego na niedocenianiu i umniejszaniu roli nauczyciela. Jednocześnie wydaje się, że sytuacja ta jakby w mniejszym stopniu dotyczy nauczycieli wychowania fizycznego*" (Gębora, 2006, s. 232). Może to wynikać – jak podkreśla autorka – z tego, że pracę nauczyciela wychowania fizycznego wiąże się z wieloma inicjatywami dotyczącymi projektów i programów propedeutyki zdrowia. Zwiększenie liczby godzin z wychowania fizycznego w tygodniowym planie zajęć potwierdziło natomiast fakt, że jest to przedmiot ważny i doceniany przez ustawodawcę, co w połączeniu ze wzrostem atrakcyjności kultury fizycznej w świadomości społecznej nakazuje *„traktować tę specjalność nauczycielską, jako szybko rozwijającą się i zdobywającą powszechne uznanie społeczne*" (op. cit.). To stanowisko znajduje odzwierciedlenie w opinii zbadanych przez autorkę nauczycieli wf z Warszawy i Łodzi, którzy twierdzą, że rola nauczyciela wf polega głównie na propagowaniu zdrowego stylu życia (76%), promowaniu aktywnych form wypoczynku (41%), rozbudzaniu u uczniów zainteresowania i zamiłowania do aktywności fizycznej (29%), oraz krzewieniu kultury fizycznej w społeczeństwie (26%) (op.cit.).

Jak nie trudno zauważyć sami badani wskazują głównie na te ich zadania w wykonywanym zawodzie, które pozostają silnie skorelowane z rolą wychowawcy, byciem przewodnikiem po świecie wartości kultury fizycznej i zdrowotnej. Zapytani z kolei o opinię na temat pozycji nauczycieli w Polsce, około 70% badanych uważa, że jest ona niska lub bardzo niska (12,7% nauczycieli wf i 18,7% nauczycieli pozostałych przedmiotów) (Gębora, 2006).

Nieustannie walczymy o podniesienie na wyższy poziom jakości edukacji w Polsce. Dotyczy to każdego etapu kształcenia. W zapisach reform i ustawowych zmian szuka się na to odpowiedniego sposobu. Aby jednak tak mogło się stać potrzebujemy jeszcze dobrych, tzn. kompetentnych, dobrze wykształconych i świadomych swojej społecznej roli, ale i potrzeby ustawicznego samokształcenia nauczycieli – wychowawców. Potwierdza to wypowiedź jednego z nauczycieli, odpowiadającego na pytanie: *jakimi cechami powinien odznaczać się nauczyciel XXI wieku?* Zdaniem tego respondenta „W przyszłej szkole trzeba koniecznie odbudować etos nauczyciela. Oczekiwania i żądania wobec nauczyciela winny być duże, ponieważ do realizacji różnych funkcji szkoły konieczna jest kadra nauczycieli o wysokich kwalifikacjach metodycznych i merytorycznych. Z drugiej jednak strony należy wzmocnić prestiż zawodu nauczyciela i jego status ekonomiczny oraz stworzyć nauczycielowi możliwości rozwoju" (za: A. Ciołka, 2006).

Warto się postarać, bo zawód to przecież piękny i – czemu zaprzeczyć trudno – niezwykle społecznie pożyteczny, nie tylko na dziś, ale także na przyszłe lata.

Ewolucja zawodu nauczyciela wychowania fizycznego – krótki rys historyczny od instruktora ćwiczeń cielesnych do wychowawcy i kreatora zdrowego stylu życia

Postrzeganie nauczyciela i ewolucja tego zawodu zawsze były uzależnione od sytuacji społeczno-politycznej oraz kontekstu kulturowego.

Sięgając do antyku, jako źródła myślenia o potrzebie kształcenia i wychowania, choć wiemy, że Egipt i starożytne cywilizacje wschodnie również doceniały rolę wielkich nauczycieli (np. Konfucjusz), musimy wspomnieć o starogreckiej kalokagathii – ideale harmonii ciała, ducha i umysłu w wychowaniu młodzieży, który nadawał znaczące miejsce w ateńskim gimnazjonie nauczycielowi gimnastyki, zwanemu pajdotribą. Miał on dbać o zdrowy i harmonijny rozwój ciała młodzieży, kształtowanie właściwych nawyków higienicznych oraz cielesne i duchowe zapoznanie z istotą igrzysk olimpijskich (Winniczuk, 2012).

W antycznym Rzymie utarło się powiedzenie: *Nec litteras didicit nec natare* – nie nauczył się ani czytać ani pływać. Określano w ten sposób osobę źle wychowaną, co może sugerować, że umiejętności ruchowe nabywane w trakcie wychowania fizycznego cenione były na równi z własnościami intelektualnymi. Jednak w źródłach historycznych odnajdujemy informację, że przed okresem Republiki usunięto wychowanie fizyczne ze szkół średnich, jako wyraz własnej, oryginalnej pedagogicznej myśli rzymskiej. Nieco później już za czasów Republiki, ogromną uwagę poświęcano fizycznemu szkoleniu wojskowemu, opisując ideał wychowania w kategoriach dobrego obywatela-żołnierza. Wychowanie fizyczne uległo całkowitemu przekształceniu w surowe szkolenie wojskowe, pozbawione elementów rozwoju ducha i umysłu, a oparte zostało wyłącznie na kształtowaniu siły i technicznych umiejętności walki (Kurdybacha, 1967).

W czasach nowożytnych, po średniowiecznym odwróceniu się od cielesności i wszystkiego co z nią związane, początków systemowego myślenia o wychowaniu fizycznym upatruje się w XV-wiecznych alternatywnych koncepcjach szkoły renesansowej. Na szczególną uwagę zasługuje tu *Casa Giocosa* – Dom Radości, szkoła założona i prowadzona przez Vittorino da Feltre w Mantui. Tam właśnie, po raz pierwszy w nowożytnym programie nauczania pojawiają się obowiązkowe ćwiczenia, mające dać podstawę wychowania fizycznego - elementu harmonii ciała i ducha. Nauczyciel prowadził i uczestniczył w codziennych, niezależnych od pogody ćwiczeniach prowadzonych w formie gier i zabaw na świeżym powietrzu. Był przewodnikiem, stanowił wzór do naśladowania i dobry przykład (Kot, 1996).

W XVII wieku Jan Amos Komeński wspomina o odpoczynku i rekreacji w ogólnej filozofii i praktyce nauczania. Eksponuje rolę zabaw ruchowych szczególnie w *schola infantiae* - szkole macierzystej (do 6 roku życia) oraz odpowiedni podział dnia na pracę i wypoczynek w ciągu pracy szkolnej, nie doceniał on jednak roli nauczyciela w procesie wychowania, również wychowania fizycznego, za co był później krytykowany.

Jan Jakub Rousseau, opisując swoją praktykę wychowawczą w dziele *Emil, czyli o wychowaniu*, nadaje wychowawcy rolę osoby odpowiedzialnej za nadzorowanie i wspieranie naturalnej drogi dziecka, głosząc słuszność wychowania zgodnego z naturą. Autor docenił i podkreślił sens dziecka w ruchu oraz dziecka w środowisku naturalnym.

John Locke w *Myślach o wychowaniu* wyraźnie podkreślał i wyszczególniał rolę wychowania fizycznego pisząc za antycznym poetą Juvenalisem: „(…) z*drowy duch w zdrowym ciele* (…)". Powierzając jednak obowiązek wychowania fizycznego odpowiedzialności rodziców (op. cit.).

Przełomem w postrzeganiu roli nauczyciela oraz wagi wychowania fizycznego w polskiej szkole było, powstanie 14 października 1773 roku *Komisji Edukacj Narodowej Młodzi Szlacheckiej Dozór Mającej*, działającej zgodnie z nurtem europejskiego Oświecenia. Za jedno z ważniejszych dokonań KEN uważa się wprowadzenie do szkół wychowania fizycznego, o którym traktuje XXV księga *Ustaw KEN*. Szczególne zasługi dla zmiany sytuacji nauczycieli oraz dla miejsca w systemie kształcenia wychowania fizycznego miał Grzegorz Piramowicz. Jest on autorem pierwszego metodycznego vademecum - przewodnika dla nauczycieli pod tytułem: *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania. Dzieło użyteczne pasterzom, panom i ich namiestnikom o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim edukacją bawiącym się*, w którym szczegółowo omawia obowiązki nauczycielskie *„wychowania co do ciała, co do zdrowia i sił"* (Piramowicz, 1984 s. 14). Piramowicz określał rolę nauczyciela, jako dbającego o przekazanie wiedzy i umiejętności dotyczących zasad higieny oraz hartowania i zachowania zdrowia (profilaktyka), szczególnie przez ruch na świeżym powietrzu. *„Nauczyciel (…) ma poczytywać (…) i uznawać za istotną urzędu swego powinność staranie około wzmocnienia zdrowia i sił powierzonej sobie młodzi (…)* (op. cit., s. 13). *„Dobry przykład ze strony nauczyciela jest potężnym środkiem, żeby dzieci złego się chroniły, a cnót i dobrych obyczajów nabierały"* (op. cit., s. 124).

Jędrzej Śniadecki, wiodąca postać polskiego Oświecenia, uważany za prekursora teorii wychowania fizycznego w swoim traktacie *O fizycznym wychowaniu dzieci,* który po raz pierwszy ukazał się w 1805 na łamach *Dziennika Wileńskiego*, pisał, że należy wychowywać kogoś, „*kto w czerstwym i kształtnym ciele czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę, kto ma zdolności społeczeństwu, w którym żyje, przydatne*", gdyż „(…) *lubo w doświadczeniu wychowania fizycznego, czyli cielesne-*

go, od umysłowego albo moralnego oddzielać nie należy i nie można, wszelako w nauce i rozumowaniu można je uważać osobno" (Śniadecki, 2002). J. Śniadecki walczył o nadanie równowagi pomiędzy wychowaniem domowym i publicznym oraz o uwzględnienie w programie nauczania treści z zakresu wymagań higieny, jak i ćwiczeń fizycznych na prawach natury (Ziółkowski, Frołowicz, 2009; Zuchora, 2005)

W Polsce przełomu XIX i XX wieku twórcą nowoczesnego wychowania fizycznego był Henryk Jordan. Bazując na teorii Śniadeckiego, Jordan przełożył niejako jego założenia na język praktyki. Podchodząc do realizacji oświeceniowej idei wychowania fizycznego w sposób przełomowy. W 1888 roku, założył słynny park krakowski i wprowadzał oraz popularyzował dziecięce i młodzieżowe gry i zabawy na świeżym powietrzu, wiążąc jednocześnie opiekę z wychowaniem. Krakowski Park Jordana – wzorcowy dla podobnych inicjatyw krajowych i zagranicznych, stał się centrum nowoczesnej myśli w wychowaniu fizycznym, a jego pomysłodawca, autorytetem w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży. Jego lwowski odczyt *O zabawach młodzieży,* ze stycznia 1891 roku spotkał się z entuzjastycznym przyjęciem środowisk pedagogicznych.

Kolejnego zwrotu w myśleniu o wychowaniu dokonał Aleksander Landy. Skupił on uwagę na młodszych dzieciach, podkreślał rolę wychowania przedszkolnego i *Higieny w przedszkolu* - pod takim właśnie tytułem wydał w 1954 roku swój podręcznik. Integralnym elementem wychowania w przedszkolu miał być ruch, a wychowawcy przedszkolni - między innymi wychowawcami fizycznymi. A. Landy dostrzegał też wagę dobrego przykładu i oddziaływań środowiska, mówił nawet o *społeczeństwie wychowującym* i starał się wprowadzać tę idee w życie.

W tym samym czasie Marcin Kacprzak głosił pogląd, że treści wychowania fizycznego w szkole powinny być ściśle związane z problematyką zdrowia. Jego najsłynniejsza maksyma, to: *nie tylko mózg dziecka chodzi do szkoły, lecz ono całe* (za: Woynarowska, 2007). Optował również za ścisłą współpracą z rodzicami w tym zakresie. Uważał, że *dziecko powinno wyjść ze szkoły zdrowsze niż do niej przyszło, w szkole musi być wychowane w zasadach higieny i uświadomione o indywidualnej i społecznej wartości zdrowia* (Kacprzak, 1960).

Osobą szczególną dla wychowania fizycznego jest postać lekarza - pedagoga Macieja Demela. Jest on twórcą nowoczesnej teorii wychowania fizycznego i tym, który postrzegał *wychowawcę zdrowia*, jako osobę z multidyscyplinarnym wykształceniem w zakresie nauk biologiczno-medycznych oraz pedagogicznych. Uważał też, że nauczyciele wychowania fizycznego znajdują się *bardzo blisko tych spraw* i po odpowiednim przygotowaniu mogą doskonale realizować się w roli wychowawcy zdrowia w środowisku szkoły (Demel, 1968).

Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku wnikliwe badania pedeutologiczne dotyczące nauczyciela wychowania fizycznego prowadzili wspólnie w Czechach i w Polsce, B. Hodan i Z. Żukowska (Hodan, Żukowska 1996). Postulatem, a jednocześnie wnioskiem z badań była potrzeba humanistycznego kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego oraz dostrzegania jego funkcjonowania w społeczeństwie w wielu rolach: nauczyciela-specjalisty, pedagoga i człowieka. Zgodnie z wczesnopowojenną wizją humanizacji medycyny, społeczeństwa wychowującego oraz wychowawcy zdrowotnego, jak również zakorzenioną już definicją kultury fizycznej, nauczyciel wychowania fizycznego powinien charakteryzować się osobowością wszechstronnie aktywną i mieć świadomość odpowiedzialności za pełny proces wychowania fizycznego, który obejmuje również przyszłość wychowanka, jego wybory i styl życia.

Nauczyciel wychowania fizycznego w wielu rolach

Aktualnie, kształcenie studentów w naszym kraju, w tym m.in. w uczelniach pedagogicznych, jest realizowane w oparciu o założenia Procesu Bolońskiego, którego celem jest „harmonizacja struktur kształcenia w Europie". Zamiarem jest, *zapewnienie porównywalności, kompatybilności i przejrzystości programów studiów* (*Harmonizacja*…, 2008, s. 4). Projekt *Tuning*, czyli dostrajania (harmonizacji) edukacji do potrzeb europejskich, zakłada, że efekty kształcenia jakie osiąga student wyrażają się w jasno określonej wiedzy i kompetencjach, które ten powinien zdobyć i umieć zademonstrować po zakończeniu nauki. Wymusza to opracowywanie podstaw edukacji – krajowych ram kształcenia - w szkołach wyższych opartych na kompetencjach, które *„oznaczają dynamiczne połączenie umiejętności kognitywnych i meta-kognitywnych, wiedzy i jej rozumienia, umiejętności interpersonalnych, intelektualnych i praktycznych oraz wartości etycznych"* (op. cit.).

Z powyższego wynika, że kształcenie studentów, kandydatów na nauczycieli musi być prowadzone wielotorowo. Dzisiejszy nauczyciel, także wychowania fizycznego, pracuje w rzeczywistości, która zmienia się niezwykle dynamicznie, a zmiany te dotyczą niemal każdej dziedziny życia. A jeśli w pracy z dziećmi i młodzieżą ma być on przewodnikiem po świecie wartości, „tłumaczem" otaczającego ich świata, oddziaływać na osobowość i kierować wychowankami, to potrzebuje być dobrze do tego przygotowanym, zarówno w toku studiów wyższych, jak i ustawicznego samokształcenia nie tylko w czasie ich trwania, ale również po zakończeniu edukacji akademickiej. S. Sulisz zauważa, że *„aktualnie, najbardziej potrzebny byłby nam taki pedagog, który będąc nauczycielem z powołania i dysponując odpowiednim poziomem wiedzy oraz umiejętności, będzie się starał być reprezentantem wartości, wynikających z założeń danego kierunku edukacji - w naszym przypadku wychowania fizycznego. Nikt przecież nie zaprzeczy, że cechy osobowości nauczyciela i jego prospołeczna postawa są ważnymi sferami kompetencji"* (Sulisz, 2010, s. 20).

Tak więc, w trakcie studiów wychowania fizycznego, student opanowuje potrzebną wiedzę przedmiotową, nabywa umiejętności pozwalające radzić sobie

w trakcie rozwiązywania problemów oraz kompetencje społeczne, które są niezbędne podczas realizowania procesu edukacji. Z uwagi na to, co powiedziano wyżej, jak i z powodu charakteru podejmowanej przez nauczyciela pracy, która opiera się na „spotkaniu" z uczniem, a więc często bardzo młodym człowiekiem wydaje się, że kształcenie humanistyczne kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego jest jednym z podstawowych warunków ich wielostronnego rozwoju. Nie może przyjąć się, już wąsko pojmowany model kształcenia studenta, jako wysokiej klasy specjalisty, ponieważ *„niezbędny jest – jak zauważają Z. Żukowska i B. Hodan – wielostronny rozwój studenta, który zależy w dużym stopniu od poziomu i charakteru wykształcenia humanistycznego"* (Hodan, Żukowska, 1996, s. 309).

Za potrzebą szeroko zakrojonego przygotowania humanistycznego nauczycieli wychowania fizycznego przemawia przynajmniej kilka powodów. Po pierwsze, należy zauważyć, że w związku z rozwojem wychowania fizycznego i zmianą pozycji tego przedmiotu w szkole (zwiększenie liczby godzin wf w tygodniowym planie zajęć, wprowadzenie obowiązkowych zajęć fakultatywnych, objęcie dzieci z grup ryzyka ćwiczeniami korekcyjnymi, włączenie gier i zabaw ruchowych do pracy z dziećmi świetlicowymi), rozszerzają się funkcje nauczyciela wychowania fizycznego, który obok tej dydaktycznej, jest jeszcze bardziej zaangażowany w realizację funkcji wychowawczej i opiekuńczej. Po drugie, podkreślić trzeba, że w wielu szkołach dość intensywnie rozwija się sport pozalekcyjny (SKS, UKS), którego celem jest nie tylko przygotowanie uczniów do rywalizacji sportowej, ale przede wszystkim zainteresowanie ich aktywnymi formami wypoczynku w czasie wolnym i rozwijanie zainteresowań, które powinny zaowocować uczestnictwem w rekreacji ruchowej w okresie całego życia.

Nauczyciel wychowania fizycznego we współczesnej szkole nie tylko prowadzi lekcje z tego przedmiotu, ale jest również trenerem, instruktorem sportu, gimnastyki korekcyjnej, prowadzi zajęcia ruchowe dla najmłodszych będąc wychowawcą w świetlicy szkolnej, jest wychowawcą klasy i jako taki organizuje dla swoich uczniów wyjazdy na wycieczki, zielone i białe szkoły, wyjścia do kina i teatru itp. Jego rola w procesie dydaktyczno – wychowawczym jest, zatem bardzo rozbudowana i daje się interpretować w wielu płaszczyznach. W takim samym stopniu nauczyciel wychowania fizycznego jest dydaktykiem, jak wychowawcą i opiekunem dzieci i młodzieży. Natomiast *„najbardziej typowym polem działalności opiekuńczej nauczycieli wf* – zdaniem A. i A. Dąbrowskich - *jest wychowanie fizyczne i zdrowotne obejmujące w szkole kompleks zagadnień higieniczno- zdrowotnych i pedagogicznych"* (Dąbrowska, Dąbrowski, 1997, s. 164). W ten sposób powierza się nauczycielowi wf naprawdę odpowiedzialne i szerokie pole do działania w szkole i poza nią.

Z tych między innymi powodów istnieje dzisiaj *„zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowane kadry nauczycieli wychowania fizycznego* (…), *których wartość oceniana jest w kategoriach: człowiek – pedagog - specjalista, a nie zawężona tylko do wąsko specjalistycznego przygotowania instruktora ćwiczeń fizycznych, sportu, rekreacji, turystyki czy rehabilitacji*" (Hodan, Żukowska, 1996, s. 311).

Jeszcze jedną rolą nauczyciela wychowania fizycznego, o której nie można w tym miejscu nie wspomnieć, a w sposób szczególny podkreśloną w obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego jest, bycie wychowawcą co do zdrowia. Zadanie to wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, w którym czytamy, że *„ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest także edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu"* (*Rozporządzenie MEN…*, 2012, s. 10). Zagadnienia dotyczące edukacji zdrowotnej uczniów na poszczególnych etapach kształcenia są ściśle powiązane z wychowaniem fizycznym, i to właśnie w treściach tego przedmiotu je znajdujemy. I tak, na przykład uczeń gimnazjum powinien w toku tej edukacji uczyć się rozumieć związek aktywności fizycznej ze zdrowiem, a w szkole ponadgimnazjalnej nabywać umiejętności stosowania w życiu codziennym zasad prozdrowotnego stylu życia (op. cit., ss. 260, 262).

We wspomnianym Rozporządzeniu podkreśla się szczególnie potrzebę rozwijania u uczniów prozdrowotnego stylu życia, który uwzględniać będzie podejmowanie aktywności fizycznej w okresie całego życia, oraz kształtowanie postawy prozdrowotnej. A kto może się lepiej tymi zadaniami zająć, jak nie nauczyciel wychowania fizycznego? Wychowanie zdrowotne głęboko wnika w codzienną praktykę nauczyciela wf, przez co staje się on nauczycielem i wychowawcą wprowadzającym dziecko w wiedzę o zdrowiu, rozwija jego umiejętności dbania o zdrowie i dobrym przykładem wzmacnia postawę sprzyjającą zdrowiu. Wszak jak powszechnie wiadomo: słowa uczą, ale to przykłady pociągają. W ten sposób po raz kolejny staje się on w szkole nie tylko nauczycielem ćwiczeń fizycznych, ale właśnie wychowawcą co do ciała i zdrowia. Podkreśliła to już dość dawno Z. Żukowska zwracając uwagę, na fakt że powinniśmy przygotowywać do pracy w szkole wychowawców młodzieży, a nie technokratów (Żukowska, 1992).

Dodatkowo – na co warto także zwrócić uwagę – *„życie codzienne szkoły wypełnione jest sytuacjami, w których uwidaczniają się potrzeby dzieci (…). Wymagają one bardzo często aktywności i inicjatywy ze strony nauczycieli wf o charakterze nieformalnym, życzliwym, opiekuńczym – nacechowanym miłością do dzieci. Obligują one nie tylko do dokładnej znajomości dzieci, szerokiej wiedzy, wrażliwości, lecz także umiejętności postępowania w skomplikowanych często sytuacjach"* (Dąbrowska, Dąbrowski, 1997, s. 164).

Podsumowanie

Postrzeganie roli nauczyciela wychowania fizycznego zmieniało się wraz z kształtowaniem się społeczno-kulturowego oblicza współczesnej Europy.

Od opartego na dualistycznej koncepcji człowieka ideału harmonijnego wychowania, w którym nauczyciel był przewodnikiem młodzieży w kwestiach kształtowania ciała, higieny i zdrowej rywalizacji, przez znacząco zmieniające się postrzeganie roli wychowania fizycznego, podejście kartezjańsko-newtonowskie, które nadało wychowaniu fizycznemu funkcję kształtowania umiejętności ruchowych i budowania ogólnej sprawności fizycznej, zawężając jego dziedzinę przede wszystkim do ciała (Ziółkowski, Frołowicz, 2009). Od całkowitego porzucenia dbałości o ciało, aż do odnowienia myślenia i starań o harmonijny rozwój i zdrowie i nadaniu nauczycielowi nie tylko roli instruktora ruchu, ale też wychowawcy, kreatora postaw oraz osoby dźwigającej odpowiedzialność za przyszłe zdrowie i prawidłowe funkcjonowanie w życiu dorosłym. Wychowanie fizyczne funkcjonuje od czasów polskiego Oświecenia, jako trwała wartość kultury narodowej. Chociaż definicja kultury fizycznej ukonstytuowała się nieco później, a za jej twórców uważa się A. Wohla, Z. Krawczyka i M. Demela, to niektórzy badacze przypisują jej źródło Jędrzejowi Śniadeckiemu (Dudek, 2011). Obecnie uległy zmianom uregulowania prawne, dotyczące kultury fizycznej i jej obszarów za sprawą zmiany Ustawy o Kulturze Fizycznej z 1996 r., na Ustawę o Sporcie z 2010 r., jednak cały czas wyodrębnia się w jej zakresie wychowanie fizyczne, jako proces wdrażania dzieci i młodzieży do kultury fizycznej (*Ustawa o sporcie*, 2010). Nauczyciel wychowania fizycznego pozostaje, zatem jedynym w szkole przewodnikiem dzieci i młodzieży w tym obszarze życia społecznego, występując w różnych rolach. Dowody na ewolucję zawodu zawarte zostały w przytoczonym powyżej piśmiennictwie.

Należy zwrócić również uwagę na trzy podstawowe funkcje współczesnej szkoły, wśród których funkcja dydaktyczna jest realizowana najsprawniej i najłatwiej ocenić efekty jej wypełniania np., w postaci rankingów, wyników kształcenia, testów końcowych. Jednak potrzeby współczesnej szkoły nie sprowadzają się wyłącznie do wypełniania przez nią funkcji dydaktycznej, ale równie istotnych funkcji opiekuńczej i wychowawczej. Mając to na uwadze zmianie uległo Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i na mocy nowego dokumentu z dnia 10 maja 2013 r. określono nowe wymagania dotyczące Systemu Ewaluacji Oświaty, odnosząc je do wszystkich funkcji przypisywanych współczesnym placówkom edukacyjnym.

R. Cieśliński i A. Bochenek zauważają, *że „dzisiejsza szkoła za nadrzędny cel działań edukacyjnych stawia sobie wszechstronny rozwój ucznia, a edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania"* (Cieśliński, Bochenek, 2007, s. 4). I, jest to oczywiście prawda, a to przekonanie mają dodatkowo umacniać wspomniane wyżej nowe wymagania dotyczące ewaluacji placówek szkolnych.

To dlatego, jak podkreślają Hodan i Żukowska, współcześnie potrzebny jest nauczyciel wychowania fizycznego o osobowości wszechstronnie aktywnej, której model *„w określonej rzeczywistości społecznej całkowicie przekonuje, zyskuje aprobatę społeczną i odpowiada na zapotrzebowania społeczne*" (Hodan, Żukowska,1996).

Szczególnie dobrze w tak pojmowanej, kompleksowej realizacji wszystkich funkcji współczesnej szkoły może odnaleźć się nauczyciel wychowania fizycznego, będąc w takim samym stopniu dydaktykiem, wychowawcą i przewodnikiem dla dzieci i młodzieży. Obliguje go to do pełnienia wielu ról w środowisku szkoły i poza nią. W związku z tym czyni go bardziej wychowawcą fizycznym, włączającym młodego człowieka w proces budowania postaw i kształtowania cech osobowości nie dotyczących jedynie sfery fizycznej, niż jedynie dydaktykiem – nauczycielem wychowania fizycznego.

Literatura:

1. Banach Cz. (1993), *Nauczyciel*. W: Encyklopedia pedagogiczna. W. Pomykało (red.), Warszawa, Fundacja Innowacja.
2. Bereźnicki F. (2011), *Podstawy dydaktyki*. Kraków, Wyd. Impuls.
3. Cieśliński R., Bochenek A. (2007), *Kompetencje współczesnego wychowawcy fizycznego.* Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 1, 4-10.
4. Cieśliński R. (1988), *Zawód i praca nauczyciela wychowania fizycznego*. Z Warsztatów Badawczych Zdrowie i Kultura Fizyczna, Wydawnictwo AWF Warszawa.
5. Ciołka A.: *Osobowość nauczyciela – wychowawcy*. Publikacja nr 4022. www.publikacje.edu.pl (31.03.2014).
6. Dąbrowska A., Dąbrowski A. (1997), *Funkcje opiekuńcze nauczyciela wychowania fizycznego*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne", nr 4.
7. Demel M. (1968), *O wychowaniu zdrowotnym*. Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
8. Dudek D. (2011), *Pojęcie kultury fizycznej w polskiej tradycji terminologicznej do roku 1939.* W: „Myśl i polityka" pod redakcją naukową Bogdana Szlachty, Wydawca: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, s. 35.
9. Gębora M. (2006), *Pozycja społeczno – zawodowa nauczycieli wychowania fizycznego szkół Warszawy i Łodzi.* Warszawa, Roczniki Naukowe AWF w Warszawie, T. XLIV
10. Goetz M.: *Gdzie ten prestiż* ? www.eurydice.org.pl (28.03.2014).
11. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie*. *Wkład uczelni w Proces Boloński*. (2008), Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
12. Hodaň B., Żukowska Z. (1996), *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno – wychowawcze funkcje*. Warszawa, Olomouc.

13. Kosiba, G. (2012), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*. Forum Oświatowe, 2(47), 128-138. Wersja on-line: http://forumoswiatowe.pl.
14. Kosmanowa B. (1977), *Modrzewski i jego przeciwnicy*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Toruń.
15. Kot S. (1996), *Historia wychowania,* t. I i II, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
16. Kurdybacha Ł. (1967), *Historia wychowania,* tom. I, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
17. Okoń W. (1999), *Wszystko o wychowaniu*. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.
18. *Pamiętniki wychowawców fizycznych* (1977), (wstęp R. Trześniowski). Warszawa, Wyd. Sport i Turystyka.
19. Piramowicz G. (1984) *Powinności nauczyciela,* wersja elektroniczna pobrana z Centralnej Biblioteki Rolniczej im. M. Oczapowskiego Oddział, Puławy; oai:delta.cbr.edu.pl:790.
20. *Polacy najbardziej szanują pracę fizyczną*. polska. newsweek.pl (ostatnia aktualizacja 27.11.2013) (31.03.2014).
21. *Ranking poważania*. „Zdrowie", 2014, nr 2.
22. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.* Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.
23. Suchodolski B. (1972), *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski,* Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
24. Sulisz S. (2010), *Paradoksy – procesu kształcenia nauczycieli*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne", nr 5.
25. Śniadecki J. (2002), *O fizycznym wychowaniu dzieci*. Wyd. 8, Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie.
26. *Ustawa o sporcie z dnia 25 czerwca 2010 r.* Dz. U. Nr 127, poz. 857.
27. Winniczuk L. (2012), *Ludzie, zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu,* tom I i II, PWN, Warszawa.
28. Woynarowska B. (2007) Edukacja Zdrowotna. Podręcznik akademicki. PWN, Warszawa.
29. Ziółkowski A., Frołowicz T. (2009), *Jędrzej Śniadecki The Originator of The Polish Thought on Physical Education*. European Journal of Physical & Health Education, 1(1), 7-12.
30. Zuchora K. (2005), *Co nam dał Jędrzej Śniadecki?* Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 10, 8-10.
31. Żukowska Z. (1992), *Pedagogiczne kształcenie kadr wychowania fizycznego*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne", nr 1.

DIALOG WYCHOWAWCZY PROPOZYCJĄ DLA NAUCZYCIELA I UCZNIA NA WZAJEMNE POROZUMIENIE I WSPÓŁPRACĘ

EDUCATIONAL DIALOGUE AS A PROPOSITION FOR A TEACHER AND A PUPIL FOR THE JOINT UNDERSTANDING AND COOPERATION

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII) 2014

Wiesława Buczek
Publiczne Gimnazjum nr 3 im. Jana Kochanowskiego w Radomiu

Buczek W., (2014), *Dialog wychowawczy propozycją dla nauczyciela i ucznia na wzajemne porozumienie i współpracę*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 35-40

Streszczenie: Celem pracy było wskazanie na dialog wychowawczy według koncepcji pedagogiki personalno-egzystencjalnej księdza Janusza Tarnowskiego, który może być wykorzystany jako jedna z wielu metod nauczania i wychowania we współczesnej edukacji. Szkoła, jako instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem, przyjmuje do realizacji swoich celów różne metody, aby zachęcić ucznia do jego rozwoju osobistego, umysłowego, emocjonalnego i fizycznego. Proces wychowania w nurcie pedagogiki dialogu jest pomocą uczniowi w rozwoju jego człowieczeństwa. Poszukiwanie i odkrywanie prawdy o człowieku, promowanie jego godności jako osoby i pomaganie mu w rozwoju człowieczeństwa, dziś zagrożonego przez różne teorie postmodernistyczne, laicyzację życia, relatywizm moralny czy zanegowanie wszelkich wartości, jawi się jako zadanie dla rodziców i wychowawców. To wspólne zadanie wychowawcze może być realizowane na drodze dialogu jako metody kształcenia, z pożytkiem dla praktyki pedagogicznej.

Słowa kluczowe: dialog wychowawczy, proces edukacyjny w wychowaniu do dialogu, postawa dialogowa nauczyciela

Summary: The aim of this study was to identify the educational dialogue according to the concept of personal and existential pedagogy of Father Janusz Tarnowski, which can be used as one of many methods of teaching and education in contemporary education. The school, as an institution of educational and educative nature providing education and upbringing, adopts in order to achieve its objectives different methods to encourage the pupils to their personal, mental, emotional and physical development. The process of education from the perspective of dialogue education is the help for pupils in the development of their humanity. Exploration and discovery of the truth about man, the promotion of his dignity as a person and assisting him in the development of humanity, which is nowadays threatened by various postmodern theories, secularization of life, moral relativism, or the negation of all values, is seen as a task for parents and educators. This joint educational work can be accomplished through dialogue as a method of education, for the benefit of teaching practice.

Key words: educational dialogue, educational process in the dialogue-targeted education, dialogue attitude of the teacher

Współczesna edukacja jest ściśle związana z sytuacją w polskim szkolnictwie. Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza jest po środowisku rodzinnym najważniejszym miejscem, społecznością, w którym kształtowana jest osobowość dziecka. Wraz z pójściem dziecka do szkoły zaczyna się nowy etap w jego życiu oraz rodziców. Rzeczywistość społeczna wtłacza osoby w systemy instrumentalnego funkcjonowania. Dzieci i młodzież przyswajają sobie wiedzę i umiejętności, by przystosować się do wymagań stawianych przez szkoły czy uczelnie. Te z kolei, dbając o prestiż, prześcigają się w wymaganiach stawianych przyszłym uczniom czy studentom. Panujący nihilizm i relatywizm utrudnia pytania i działania o sens bycia czy o człowieczeństwo. Czynności, które nie przynoszą pożytku lub nie przyczyniają się do rozwoju ogólnego osoby uważane są za zbędne. Wytwarza się, jak stwierdza E. Fromm, osobowość metrykalna charakteryzująca się tym, że dana osoba nie jest zainteresowana własnym życiem i szczęściem, lecz tym, by być chodliwym towarem (Francuz 1997). Szkoła wpisuje się całkowicie w taki system ekonomicznego wartościowania działań, gdzie wyścig o prestiż, sukces finansowy, techniki zdobywania władzy stają się priorytetami w edukacji. Wychowanie zostaje podporządkowane wymogom industrializmu, przystosowaniu ludzi do potrzeb celów świata przemysłu i techniki (Francuz 1997). Indywidualność ucznia jako osoby, jego niepowtarzalny sposób pojmowania świata stanowi przeszkodę w tym racjonalnym, zintelektualizowanym procesie kształcenia. Wszystko to utrudnia uczniowi odnalezienie swojego miejsca, nie służy odkrywaniu prawdy o sobie i odpowiedzialności za własne życie, relatywizuje wybory moralne oraz trywializuje życie. Poprzez narzucanie ogólnych standardów prowadzi do depersonalizacji osób w edukacji.

Adres do korespondencji: Wiesława Buczek, Publiczne Gimnazjum nr 3 im. Jana Kochanowskiego, ul. Czarnoleska 10, 26-600 Radom, e-mail: wiesiabe@interia.pl, tel. (48) 331-84-46

Szkoła, jej funkcje i zadania

Szkoła, realizując przyjęte cele i zadania, koncepcje oświatowo-wychowawcze i programy, wymaga, aby były one realizowane przez odpowiednio przygotowaną kadrę pedagogiczną, w odpowiednich

warunkach oraz we właściwie wyposażonych i zabezpieczonych salach. Od przyjęcia i zastosowania odpowiednich metod nauczania zależy właściwy rozwój osobisty, emocjonalny i umysłowy dziecka. W czasie trwania zajęć szkoła zastępuje dziecku rodziców, realizuje jego potrzeby, stwarza odpowiednie warunki do nauki i wypoczynku, dba o dobre samopoczucie i bezpieczeństwo (Pomykało 1993). W tym zakresie wiele zależy od nauczyciela, jego współpracy z uczniem i rodzicami. Wymagania, jakie stawia szkoła oraz treści i metody nauczania są dostosowane do możliwości dzieci, aby umożliwić im rozwijanie zainteresowań czy różnych umiejętności. Mimo to nie zawsze następuje prawidłowy i harmonijny rozwój dziecka. Często dzieci wykazują braki i różnego rodzaju dysfunkcje. Dotyczy to nie tylko sfery intelektualnej, lecz także rozwoju moralnego. Nauczyciel winien pomóc uczniowi w odkryciu jego indywidualnej drogi życia, w wyborze określonego systemu wartości. Wybór ten warunkuje jakość życia i zaspokojenie najbardziej ludzkiej potrzeby – sensu życia. Szkoła, wspomagając rodzinę w kształtowaniu osobowości dziecka, stawia na jednym poziomie funkcje dydaktyczne z funkcjami opiekuńczymi i wychowawczymi.

Spojrzenie na szkołę, gdzie uczniowie, rodzice, nauczyciele, personel pomocniczy tworzy pewnego rodzaju wspólnotę osób jest współcześnie bardzo potrzebne, bowiem globalizacja stanowi pewnego rodzaju wyzwanie dla szkoły, dla współczesnego człowieka, by przygotować młodych do dorosłego życia. Współczesna szkoła „dzisiaj bardziej niż dawniej musi rozpoznawać i kształtować twórcze dyspozycje uczniów, dyspozycje kierowania własnym rozwojem, wskazywać na perspektywę nowej technologicznej przestrzeni, w której człowiek już działa, ale do końca nie zna jej możliwości i ograniczeń" (Ostrowska 2005, s. 14). Szkoła nie może być jedynie miejscem przekazywania wiedzy z zakresu różnych dyscyplin naukowych. Zadania z zakresu wychowania młodych winno się realizować w programie wychowawczym szkoły. To w nim zawarte zapisy stanowią niezbędnik do: samokontroli, rozpoznawania własnych umiejętności i ograniczeń, zrozumienia oraz odkrycia celu i sensu własnego życia, poznawania, odkrywania i budowania właściwych relacji z drugim człowiekiem, a także z Transcendencją (Ostrowska 2005).

Realizowana przez szkołę podstawowa funkcja opiekuńczo-wychowawcza wyraża się w tworzeniu na terenie szkoły i środowiska jak najbardziej korzystnych warunków intensyfikujących rozwój psychiczny i somatyczny dziecka. Warunki te mają umożliwić pełną realizację potrzeb uczących się dzieci i młodzieży (Pomykało 1996). Realizując opiekuńczo- wychowawcze funkcje, szkoła nie tylko zaspokaja potrzeby uczniów, ale wzbogaca je i rozwija. Bardzo ważnym zadaniem w zakresie opieki wychowawczej w szkole jest troska o zapewnienie każdemu uczniowi jego indywidualnego rozwoju. Zadanie to powinno być realizowaniem nie tylko zadań statutowych, ale powinno też wpisywać się w całokształt procesu wychowania dzieci i młodzieży. Lecz czy tak jest?

Czym jest wychowanie?

Na temat wychowania wiele już powiedziano. Wypowiedzi padały i padają z różnych środowisk odpowiedzialnych za wychowanie dzieci i młodzieży. Czasami odnosimy wrażenie, że współczesny nauczyciel już nie wychowuje, mimo że jest to jego zadaniem, a wręcz powołaniem. Wypełnia on ogrom dokumentacji szkolnej, która tworzy obraz wychowanka przez pryzmat poziomu edukacji i zachowania na terenie szkoły. Często brakuje nauczycielowi chęci i czasu na rozmowy z wychowankiem, które pozwoliłyby na spotkanie dwóch osób, które mogłyby nawzajem wiele się nauczyć. Skoro tak trudna sytuacja ma miejsce współcześnie dla obu stron procesu edukacyjno-wychowawczego, czy możliwe jest, aby szkoła wychowywała do dialogu? (Buczek 2013).

Autor koncepcji pedagogiki dialogu ks. prof. Janusz Tarnowski udzielił ciekawego wywiadu pt. „Posłuchajcie uczniów", który został opublikowany na łamach „Gościa Niedzielnego" – nr 46 z 2006 roku. Przedstawia w nim swój pogląd na temat pracy z uczniami trudnymi w szkole oraz spojrzenie na współczesnego nauczyciela. Na pytanie: „Czy nauczyciele są skazani na wojnę z uczniami? – Autor stwierdza jednoznacznie, że nauczyciele nie są jedynymi wychowawcami, bo są rodzice, koledzy i Kościół. Wielu młodych ludzi źle się czuje w szkole, bo nie ma możliwości rozwijania siebie. Zauważalni są w grupie tzw. kujoni, ale kujon nie rozwija siebie. Nauka to nie kujoństwo –stwierdza Autor". Widzimy też uczniów z wieloma problemami, którzy często nie radzą sobie w różnych sferach życia. Stajemy się wtedy dla nich… KIM? Kim jesteśmy dla naszych wychowanków?… Rozwijanie własnych zainteresowań, zdolności, samorządności, dojrzewanie społeczne, współdziałanie ze sobą w samorządach, ze szkołą – czy to ma dziś miejsce? Są prawnie zagwarantowane takie organizacje szkolne, jak m.in. samorządy uczniowskie, ale często praca ich to czasami kpina z samorządności. Czy nauczyciel wspiera rozwój ucznia? Czy dąży on do tego, aby być mistrzem dla swojego wychowanka? Czy jest miejsce na wzajemny proces wychowywania się – na współwychowanie na drodze dialogu ucznia i nauczyciela? Pytania te pozostaną otwarte, gdyż odpowiedzi na nie byłyby różne.

Jednak nie wolno nam zapominać, jak stwierdza Jan Paweł II, że „Wychowawca naprawdę kocha i wychowuje młodzież, kiedy wskazuje jej wyższe ideały i kiedy towarzyszy jej na trudnej drodze codziennego dojrzewania życiowych decyzji" (Buczek 2008).W chwili, gdy trwa dialog na temat dialogu, nie jest on należycie doceniany, tak w nauczaniu jak i wychowaniu. Często bywa deformowany i sprowadzany do monologu, w którym osoby siebie nawzajem ignorują. Poszukiwanie i odkrywanie prawdy o człowieku, promowanie jego godności jako osoby i pomaganie mu w rozwoju człowieczeństwa, dziś zagrożonego przez różne teorie postmodernistyczne, laicyzację życia, relatywizm moralny czy zanegowanie wszelkich wartości, jawi się jako zadanie dla

rodziców i wychowawców oraz osób odpowiedzialnych za wychowanie. Społeczeństwo współczesne, zagrożone anonimowością, dialogiem wirtualnym, gdzie brak jest autentycznego dialogu osobowego, potrzebuje ponownego przemyślenia antropologicznych podstaw oraz stosowanych w szkole metod nauczania i wychowania. Często nauczyciele prowadzą monolog. Powoduje to, że wychowanek zostawiony sam sobie szuka kogoś, kto odpowie mu na jego pytania, będzie z nim w chwili potrzeby, poprowadzi w dobrym kierunku. Rzeczywistość szkolna, w której poruszają się wychowankowie, rzadko sprzyja dialogowi. Uczniowie często nie potrafią wyrażać swojego zdania w poszanowaniu zdania drugiego człowieka. Stąd istnieje potrzeba dostrzeżenia w drugim człowieku jego godności i wymiaru osobowego. Dialog w warunkach szkolnych jest możliwy i stanowi dopełnienie nowymi treściami sytuacji, gdzie nauczyciel i uczeń w swoich relacjach uwzględnią proponowane wskazówki, które proponuje S. Sławiński: „Bądź człowiekiem prawdy. Mów prawdę i tego samego wymagaj od uczniów. Nie udawaj i uważaj na udawanie uczniów. Bądź taktowny i kulturalny. Tego samego wymagaj od uczniów. Nie każdy sposób wyrażania się i nie każdy rodzaj słownictwa jest właściwy. Szanuj uczniów i wymagaj szacunku dla siebie. Gdy uczniowie cię słuchają – mów. Gdy uczniowie mówią – słuchaj. Bądź strażnikiem ładu w klasie. Nie uchylaj się od kierowania biegiem wydarzeń w klasie. Bądź przygotowany do każdych zajęć, ale też bądź gotów odstąpić od tego, co sobie przygotowałeś. Bądź wymagający. Wymagaj nie tylko od uczniów, ale i od siebie. Szanuj słowo. Nie mów zbyt wiele. Pamiętaj, że każde słowo niesie ważną treść. Bądź wiarygodny. Dotrzymuj umów zawartych z klasą. Bądź wytrwały. Nie oczekuj sukcesu po każdej próbie podjęcia dialogu z klasą" (Sławiński Jasna Góra 2006).

Z przytoczonych tu 10 wskazówek dla nauczycieli wynika, że jako nauczyciele jesteśmy odpowiedzialni do respektowania wolności sumienia wychowanków, a tym samym powinniśmy pomagać uczniom w poszukiwaniu prawdy, w stawaniu się i dorastaniu do pełni człowieczeństwa. Nie jest to zadanie łatwe. Dialogowe wychowanie w praktyce sprawia wiele trudności, lecz nie powinniśmy rezygnować z nowych propozycji, które pomogłyby w nawiązywaniu osobowych relacji w przestrzeni rodzinnej, szkolnej, akademickiej czy społecznej.

Proces edukacyjny w wychowaniu do dialogu

Jak zatem przebiega proces edukacyjny w wychowaniu do dialogu? Zgodnie z koncepcją autora metody dialogu – ks. Janusza Tarnowskiego proces edukacyjny jest trójfazowy: wychowawca wpływa na wychowanka, wychowanek wpływa na wychowawcę oraz wychowują się wzajemnie (Tarnowski 1993). Można to przedstawić graficznie. Litery **A, D, S, Z** oznaczają: **A** – autentyczność, **D** – dialog, **S** – spotkanie, **Z** – zaangażowanie. W uproszczeniu proces wychowania przedstawia się następująco: **AD S Z**. Oznacza to, że dialog uwarunkowany autentycznością (**AD**) prowadzi do spotkania z Bogiem i ludźmi **(S**), czego wynikiem jest zaangażowanie (**Z**). Autentyczny dialog pomaga zatem w egzystencjalnym spotkaniu z Bogiem i ludźmi. Autentyczność egzystencjalna, o której mówi ks. Tarnowski w swej koncepcji, to autentyczność nieskażona infantylizmem i subiektywizmem. Składają się na nią trzy czynniki: 1. **GW** – głębia wewnętrzna; 2. **IT** – intensywny trening; 3. **ŻK** – życiowa konsekwencja (Tarnowski 1993). Głębia wewnętrzna ma swoje źródło w wewnętrznym „ja" osoby, w którym znajduje się obraz samego Boga. Rozwija się ona w człowieku, kiedy ten uwolni się od wpływających na niego od zewnątrz i zalewających go wciąż informacji i doznań oraz zacznie szukać swojego głębokiego „ja" (Tarnowski 1993), pozostanie wierny sobie, wyciszy się, a swoje serce otworzy na działanie łaski Bożej. Szukanie głębokiego „ja", które stanowi centrum życia fizycznego, psychicznego i duchowego, nie odbywa się jednak tylko pod wpływem naszej stanowczej decyzji. To podróż do swego wnętrza – jak mówi autor – która trwa przez całe życie człowieka, a powinna być wzmacniana intensywnym, modlitewnym treningiem (Tarnowski 1977). Należy zatem stwierdzić, że proces wychowawczy w pedagogice personalno-egzystencjalnej ks. Tarnowskiego jest rzeczywistością, w której człowiek znajduje się w interakcji z człowiekiem, osoba wobec osoby. Ponieważ każdy człowiek daną rzecz czy rzeczywistość widzi inaczej, tym bardziej we wzajemnym komunikowaniu się dialog jest szczególną drogą przybliżania swoich punktów widzenia i wypracowywania wspólnego ich rozumienia.

Wychowanie w duchu dialogu wychowawczego ma na celu pomoc w rozwoju człowieczeństwa wychowanka. Jednakże współczesny nauczyciel nie zawsze jest nauczycielem dialogu, ale chce nim być. Skłania go do tego uwzględnienie przy podejmowaniu działań wychowawczych złożoność czynników, które tworzą sytuacje wychowawcze. To wymaga od wychowawcy uwzględnienia, że wychowanek jego „ja" stanowi centrum oddziaływań wychowawczych. Wychowanek jako osoba ma swoją wartość, co sprawia, że nie może on być traktowany jako przedmiot do celu. Wychowanie ma być wsparciem i pomocą w kształtowaniu „bycia sobą" wychowanka. Powinien być on – jak stwierdza M. Nowak – „uzdalniany do większej niezależności, do zdolności do decydowania o sobie, a także do zmieniania zastanych warunków społecznych i kulturalnych" (Nowak 2000, s. 445). Wychowanie, pojmowane jako relacja między wychowawcą a wychowankiem, ukazuje nam ich wzajemny wpływ na siebie, gdyż są zwróceni ku sobie i nawzajem od siebie zależą. Trafnie ujmuje ją definicja Klausa Schallera, zgodnie z którą wychowanie są to sposoby i procesy, pozwalające istocie ludzkiej odnaleźć się w swoim człowieczeństwie (Schaller 1977). Dialog wychowawczy jest zatem rozmową, ale nie jednorazową. Ma ona na celu współdziałanie w poszukiwaniu prawdy. W od-

różnieniu od monologu zakłada uznanie godności i wolności każdego człowieka oraz prawo do wyrażania własnych poglądów. Do poznania tej prawdy zobowiązane są obie strony – wychowawca i wychowanek, rodzic i dziecko (zwłaszcza nastolatek), nauczyciel i uczeń.

Rzeczywistość szkolna, w której poruszają się uczniowie, rzadko sprzyja dialogowi (Buczek 2006). Często zdarza się, że nie potrafią oni pracować w zespołach, nie chcą pomagać sobie nawzajem, nie są nauczeni wyrażania swojego zdania w poszanowaniu zdania drugiego człowieka. Często nauczyciele prowadzą monolog dydaktyczny, a uczniowie stają się anonimową grupą, w której brak jest pozytywnych relacji w kontaktach interpersonalnych. Szansą na otwarcie się nauczyciela na ucznia jest pedagogika dialogu, która zakłada, że we wzajemnym komunikowaniu się dialog jest szczególną drogą przybliżania swoich punktów widzenia i wypracowywania wspólnego ich rozumienia i dążenia do współpracy. Poszanowanie odmienności każdego człowieka i jego godności budzi respekt dla cudzego, czasami innego zdania, ale jest warunkiem odkrycia prawdy i udzielenia pomocy wychowankowi w odkrywaniu swego człowieczeństwa. Dialog jest zadaniem, któremu powinna towarzyszyć wzajemna chęć rozmawiania i wzajemnego słuchania. W ten sposób ujawniają się zasadnicze czynniki postawy otwartej na dialog, rozumianej jako proces poznawczy, emocjonalny i prakseologiczny. Jednocześnie konieczne jest zaistnienie trzech warunków dialogu: obustronna autentyczność, spotkanie w rozumieniu personalnym i zaangażowanie u podstaw, którego leży wolny wybór osoby lub sprawy.

W istocie dialog polega na wymianie słów między osobami, ale rodzi się z aktywnego słuchania swego rozmówcy, z zachowaniem pewnych zasad, m.in. bez przerywania mówiącemu i wpadania mu w słowo. Życzliwe spojrzenie na drugiego człowieka, skierowany do niego uśmiech, bezinteresowna pomoc – to pierwsze kroki do nawiązania właściwego międzyludzkiego dialogu. Współcześnie rozwijane definicje wychowania pozwalają dostrzec przesunięcie akcentu z osoby wychowawcy na osobę wychowanka. Zakładają one, że wychowanek powinien być aktywny, a rolą wychowawcy jest wspieranie go i pobudzanie do aktywności. Wychowanie jest rozumiane jako działalność i zadanie, a także jako proces rozwoju i wzrostu osobowego (Nowak 2000). Podkreślane jest przeżywanie wspólnotowe i to, że wychowanie jest relacją interpersonalną. Wprowadzona zostaje relacja komunikacji i wzajemnych wpływów (Nowak 2000). Kim powinien być nauczyciel dialogu? Jakie kryteria dialogu powinny go obowiązywać, jeśli chce mówić o osobie „jestem nauczycielem dialogu"?

Postawa dialogowa nauczyciela i ucznia

Dialogowa postawa wychowawcy, oparta na uczciwości, wolności wychowawcy i wychowanka, przyjmuje cztery zasady wynikające z dialogowego procesu wychowania: akceptację wychowanka, wymianę myśli i poglądów, poznanie prawdy i ewentualne współdziałanie. Istotna jest tu akceptacja człowieka (niekoniecznie jego poglądów), wspólna płaszczyzna porozumienia (książka, film, sport, ubiór, komputer). Znajomość zainteresowań i zachowań, pozwoli nauczycielowi na zbliżenie się do świata wychowanka, co w konsekwencji wytworzy atmosferę życzliwości i otwartości. Wychowawca powinien działać świadomie, ale zarazem tak, aby jego działania były „niewidoczne". Powinien być przewodnikiem w drodze ku wspólnemu celowi i pozostawać w prawdziwym dialogu z wychowankiem, gdyż w ten sposób pozwoli mu na poznanie siebie, bez którego niemożliwy jest proces pedagogiczny. Istotnym warunkiem dialogu jest też uwolnienie się od stereotypów. Nawet – jak stwierdza ks. Tarnowski – jeśli wychowawca ma większą od wychowanka wiedzę i bogatsze doświadczenie, ciąży też na nim większa odpowiedzialność (Tarnowski 2003).

Wzajemne zaufanie to kolejny warunek, bez którego dialog jest niemożliwy. Zakłada ono poszanowanie godności wychowanka i obiektywną prawdę. Dorośli nie zawsze umieją porozumieć się z dziećmi czy młodzieżą, bo nie potrafią wsłuchiwać się w nich i wejść w ich świat. Wsłuchiwanie się w dziecko jest konieczne, aby zachęcić je do zwierzeń i zbliżyć się do rzeczywistości, w której ono żyje. Zdolność słuchania stanowi uwarunkowanie dialogu, dowodząc akceptacji wychowanka i autentycznego nim zainteresowania. Wyraża ona szczerą wolę poznania jego i jego egzystencji. Słuchając wychowanka, porozumiewamy się z nim nie tylko werbalnie, ale i pozawerbalnie. To pomaga we wzajemnym poznaniu się i zrozumieniu. Aby dialog był skuteczny, należy również wykazać dobrą wolę. Powinna ona wyjść od wychowawcy, który musi liczyć się z tym, że i wychowanek może mieć swoje racje. Racje te powinny być uzasadnione zgodnością głoszonych słów czy idei z własnymi czynami. Przejawia się tu jedna z cech zaczerpniętych przez ks. Tarnowskiego z egzystencjalizmu, a mianowicie autentyczność. Prowadzenie dialogu jest możliwe tylko wtedy, gdy wychowawca i wychowanek są autentyczni. Bywają z tym czasem problemy. Wychowanek często wyczuwa nieszczerość wychowawcy i reaguje na nią milczeniem lub obojętnością. Jego wypowiedzi są wtedy formułowane jakby na życzenie wychowawcy. Jak pisze H. Rylke – nauczyciel musi przyjąć postawę nieoceniającą, słuchać uważnie tego, co mówią uczniowie i powstrzymywać się od uwag (Rylke, Klimowicz 1992) i czuwać nad podobnym zachowaniem uczniów. Sprzyja temu zaistnienie autentycznej sytuacji wspólnego poszukiwania rozwiązań, co powoduje wzrost zaufania i pragnienia wspólnego porozumienia. Przejaw troski nauczyciela o ucznia jest wyrazem z jego strony postawy życzliwości, akceptacji, otwartości na problemy ucznia, co w konsekwencji w pracy wychowawczej może okazać się bardzo skuteczne. Słusznie zauważa M. Śnieżyński, że w budowaniu właściwych relacji interpersonalnych podstawę stanowią dwa filary: miłości i podmiotowości (Śnieżyński 2008), mające swoje korzenie w personalizmie. Niewątpli-

wie czasy współczesne dają nam wzory takich osób, które promieniowały dialogiem i wykazywały swoją postawą życiową postawę dialogową. Niewątpliwie można tu wskazać na osobę Jana Pawła II, który był i jest dla młodych autorytetem, przykładem dialogu i zaangażowania w sprawy różnych ludzi i narodów.

Wychowanie do dialogu

Gdzie zaczyna się wychowanie do dialogu? Jakie są jego implikacje do nauczania i wychowania? Wychowanie do dialogu zaczyna się w rodzinie. Ona jest kolebką dialogu. Prawidłowy dialog w relacjach rodzic-dziecko umożliwia wzajemne poznanie, słuchanie siebie nawzajem oraz współdziałanie. Nauczenie poprawnego dialogu dziecka umożliwi mu w przyszłości zrozumieć i przezwyciężyć lęk przed szkołą, ułatwi nawiązanie kontaktów emocjonalnych z rówieśnikami i nauczycielami. Pobudzi go także do refleksji nad własnym postępowaniem. Wymaga to jednak pokonania wielu przeszkód, aby go rozpocząć i dużo cierpliwości, aby dialog był kontynuowany.

Poprawny dialog jest niezbędny w relacjach uczeń -nauczyciel. Szkoła w funkcji wychowawczej nie może się ograniczać tylko do tresury i wymagania odpowiedniego zachowania i przekazywania wiedzy przez nauczycieli. Nauczanie to proces trwający całe życie i oparty na wysiłku obu stron – ucznia i nauczyciela, zmierzający do wieloaspektowego widzenia świata, tworzony ze znajomości wielu dróg poznania. Nauczyciel dialogu wykazujący postawę dialogową powinien współtworzyć dialog z uczniami. Miałby on na celu kształtowanie umiejętności uczniów w budowaniu właściwych relacji w środowisku rówieśniczym i wyrażaniu własnej tożsamości. Jak stwierdza autor koncepcji pedagogiki dialogu – ks. Janusz Tarnowski – „wychowanie do dialogu polega chyba na tym, żeby dzieci były od razu partnerami. Jak podkreślał Korczak – nie ma dzieci, są ludzie. (…) Dziecko traktowane z szacunkiem, które doświadczyło uznania, zobaczyło, że jego zdanie się liczy, będzie szanowało też innych. Ważne jest po prostu, żeby być w dialogu od początku z dzieckiem. W dialogu, w którym zarówno rodzice, jak i dziecko wyrażają swoje zdanie. A jednocześnie – nie wolno zapominać – rodzice są odpowiedzialni za dziecko i powinni nim kierować. Cała sztuka w tym, żeby potrafić taką dialektykę wychowania wcielić w życie" (Tarnowski 2003).

W bezpośrednich rozmowach z uczniami spotykamy jednak częściej dyskusję niż dialog. W dialogu istotne jest, aby: zostały przedstawione przez nauczyciela zasady współpracy, nauczenie dzieci mówienia bez przerywania sobie nawzajem i z poszanowaniem odmienności zdania kolegi czy koleżanki, wszyscy mieli szansę wypowiedzenia się na dany temat oraz uczniowie umieli słuchać siebie nawzajem. Wypracowanie takich postaw może prowadzić do pozbawienia ucznia lęku przed wypowiadaniem się i rozmową z nauczycielem. Wychowawca powinien zrobić wszystko, aby wprowadzać atmosferę życzliwości i otwartości we wzajemnych kontaktach. Umożliwi to wypracowanie płaszczyzny porozumienia i podjęcia ewentualnej współpracy. Praktyka tak rozumianego dialogu wychowawczego przez nauczyciela prowadzi z jednej strony do budowania autentycznego autorytetu, a z drugiej – do umożliwienia wychowankowi wzrostu w jego własnym człowieczeństwie, gdyż uczy się on być sobą, podejmować samodzielnie i odpowiedzialnie decyzje, nie jest przedmiotem w wychowaniu, stara się żyć aktywnie w rodzinie i społeczeństwie.

Współczesna szkoła, obok przeżywanych różnych trudności, jest miejscem, w którym nauczanie i wychowanie powinno odbywać się w formie dialogu. Wielu nauczycieli podejmuje się trudu nauczania metodą dialogu. Wymaga to od nich odpowiedniej formy lekcji, która powinna wyrabiać w uczniach zdolność samodzielnego rozwoju, kształtując w nich postawę otwartą na dialog nacechowany szacunkiem dla innych, by wspólnie poszukiwać i odkrywać uniwersalną prawdę. Obserwując pracę nauczycieli w wielu szkołach w Polsce, ciekawym przykładem może być postawa nauczyciela religii w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 11 Jana Pawła II w Krakowie. Podjęty przez nauczyciela dialog edukacyjny sprawdził się w toku prowadzonej lekcji i doprowadził do podjęcia przez uczniów dialogu wychowawczego, będącego wolną i odpowiedzialną odpowiedzią uczniów na postawione pytania i problemy. Biorący udział w lekcji uczniowie swobodnie wyrażali swoje osobiste poglądy na rzeczywistość duchową i religijną, konieczną w katechezie. Rozstrzygającym było to, że w dialogu wszyscy okazali sobie wzajemny szacunek, wyrażający się w chęci wzajemnego zrozumienia i podjęcia wspólnych działań zaproponowanych przez nauczyciela. Zakładane w dialogu rozumienie – jak widzimy – nie jest stosunkiem jednostronnym, jest otwarciem na inność, na niezrozumiałość. To zaś – zdaniem H.G. Gadamer'a – jest początkiem rozumienia (Gadamer 1980), początkiem zaistnienia dialogu.

Reasumując – w wychowaniu dialog jest ważnym czynnikiem. Aby mógł zaistnieć w relacjach nauczyciel-uczeń, ważna jest autentyczność relacji osobowych i postawa dialogowa nauczyciela, która charakteryzuje się otwartością na egzystencję wychowanka, szacunkiem dla jego osoby, uznaniem godności i jego wolności w wyrażaniu własnych poglądów. Nauczyciel dialogu wspólnie z wychowankiem dąży do odkrywania Prawdy i udziela mu pomocy w odkrywaniu własnego człowieczeństwa. Nauczyciele dialogu powinni być dla swoich wychowanków autorytetami, przewodnikami na trudnej drodze wzrastania i dojrzewania życiowych decyzji. Zastosowanie dialogu wydaje się wręcz niezbędne, by korzyści dodatkowe w procesie wychowania były z pożytkiem dla teorii i praktyki pedagogicznej. Dialog przyjęty do kształcenia i wychowania nabiera idei wiodącej w edukacji i wychowaniu, a zasady dialogowego wychowania mają swe uzasadnienie w aspekcie ontologicznym, aby współczesny nauczyciel potrafił w dialogu budować i współdziałać w grupie wychowanków w wolności i odpowiedzialności.

Literatura:

1. Buczek W. (2006), *Dialog w wychowaniu*, „Wychowawca" 2006 nr 10, s. 20.
2. Buczek W. (2013), *Czy współczesna szkoła wychowuje do dialogu*, http://www.pedagogika-dialogu.pl/category/wychowanie-do-dialogu-w-szkole/.
3. Francuz G. (1997), *Zajęcia z etyki jako kształtowanie samoświadomości*, W: Z. Sareła (red.), *Etyka w szkole. Jak nauczać*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa, s. 114-120.
4. Gadamer H.G., (1980), *Niezdolność do rozmowy*, „Znak", nr 3 (309), (tłum. B. Baran) s. 369-376.
5. Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin, s. 443-445.
6. Ostrowska K. (2005), *Zachowania agresywne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa, s. 14-15.
7. Pomykało W. (1996), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 790.
8. Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa, s. 96-98.
9. Schaller K. (1977), Erziehung, W: *Wörterbuch der Pädagogik*, Bd. I, Freiburg, s. 248; zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin s. 289.
10. Sławiński S. (2006), *Nauczyciel człowiekiem dialogu*, Zielona Góra, s. 12-13.
11. Śnieżyński M. (2008), *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 13-20.
12. Tarnowski J. *Posłuchajcie uczniów*, „Gość Niedzielny" nr 46 (2006) s. 20-21.
13. Tarnowski J. (2003), *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, Apostolicum, Ząbki, s. 174-175.
14. Tarnowski J. (1993), *Jak wychowywać?*, Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, s. 79-80.
15. Tarnowski J. (1977), *Twórcze perspektywy dialogu wychowawczego*, „Chrześcijanin w Świecie" nr 5 (53), s. 104-110.

WSPÓŁCZESNY WIZERUNEK ZAWODU NAUCZYCIELA W ŚWIETLE BADAŃ OPINII PUBLICZNEJ

CONTEMPORARY IMAGE OF THE TEACHING PROFESSION IN VIEW OF PUBLIC OPINION RESEARCH

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Monika Torczyńska
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Torczyńska M. (2014) *Współczesny wizerunek zawodu nauczyciela w świetle badań opinii publicznej.* Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 41-47.

Streszczenie: W dzisiejszym społeczeństwie zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej poważanych zawodów zaufania publicznego. Społeczna doniosłość misji nauczyciela oraz związanych z nią zadań i obowiązków łączy się z określonym obrazem całej grupy zawodowej nauczycieli, ukształtowanym i rozpowszechnionym w ramach opinii publicznej. W artykule wyodrębnione są dwie części: teoretyczna oraz empiryczna. W części teoretycznej zawarte są niezbędne wyjaśnienia terminologiczne dotyczące kluczowych pojęć, takich jak „wizerunek", „zawód" i „opinia publiczna". W części empirycznej analizowane są wybrane reprezentatywne badania opinii publicznej dotyczące nauczycieli oraz specyfiki wykonywanej przez nich pracy. Celem artykułu jest próba rekonstrukcji zasadniczych komponentów współczesnego wizerunku zawodu nauczyciela na podstawie przywołanych wyników polskich oraz międzynarodowych sondaży. Wnioski płynące z analizowanych badań pozwalają stwierdzić, iż społeczny portret nauczycieli koresponduje z wysokim poziomem prestiżu i zaufania obywateli wobec ich zawodowej działalności. Charakteryzując uogólniony wizerunek tej profesji należy ją opisać jako zawód trudny, stresujący i odpowiedzialny, lecz jednocześnie przynoszący satysfakcję zawodową i życiową jej przedstawicielom.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wizerunek, opinia publiczna

Summary: In today's society, the teaching profession is one of the most respected professions of public trust. The social importance of the mission of the teacher and related tasks and responsibilities is connected with a specific image of the professional group of teachers formed and distributed in the public opinion. In this article separated are two parts: theoretical and empirical. In the theoretical part located are necessary to clarify the terminology, key terms such as "image", "profession" and "public opinion". In the empirical part are analyzed selected representative surveys of public opinion concerning the specifics of teachers and their work. The purpose of this article is to attempt to reconstruct the basic components of contemporary image of the teaching profession based the results cited Polish and international surveys. The conclusions of the analyzed surveys allow to conclude that social portrait of teachers corresponds with a high level of prestige and the confidence of citizens in relation to their professional activities. In characterizing generalized image of this profession we should describe it as a difficult, stressful and responsible profession, but at the same time bringing satisfaction in the area of careers and lives its representatives.

Key words: teacher, image, public opinion

Wprowadzenie

Ponowoczesne społeczeństwo jako faza egzystencji wspólnot ludzkich, charakteryzująca się niespotykaną w poprzednich okresach akceleracją zmian zachodzących we wszelkich sferach życia indywidualnego i zbiorowego, wymaga od każdej jednostki nieustannego uczenia się nowych strategii i sposobów funkcjonowania. Zgromadzona wiedza, kompetencje oraz umiejętności danego podmiotu determinują sukces bądź porażkę projektów i działań podejmowanych w trakcie jego społecznego bytowania. Są to bowiem najistotniejsze komponenty kapitału ludzkiego w czasach szybkich i głębokich transformacji społecznych, politycznych, gospodarczych czy kulturowych. W takich realiach obowiązujący w społeczeństwie system edukacji oraz działalność jego przedstawicieli ma kluczowe znaczenie nie tylko dla dystrybucji wiedzy w skali mikrospołecznej (jak było poprzednich etapach rozwoju społeczeństwa), lecz przesądza o zachowaniu tożsamości, stabilności i przetrwaniu holistycznie ujmowanej wspólnoty. Nie może zatem dziwić, iż w aktualnym stadium życia zbiorowego „pracy nauczyciela stawia się wysokie wymagania społeczne, niekiedy znacznie wyższe aniżeli wynika to z przydziału obowiązków i zasad kodeksu pracy […] Społeczna doniosłość świadczonych przez nauczyciela usług, interpersonalny charakter stosunków w zawodowej działalności" (Zając 2011, s. 158-159) wiąże się z określonymi oczekiwaniami społeczeństwa wobec całej grupy zawodowej, co jednocześnie znajduje swoje odzwierciedlenie w społecznym wizerunku nauczycieli, rozpowszechnionym w obrębie danej zbiorowości.

Celem artykułu jest analiza podstawowych komponentów uogólnionego wizerunku zawodu nauczyciela ukształtowanego w opinii publicznej współczesnego społeczeństwa. W strukturze tekstu wyodrębniono dwie części: teoretyczną i empiryczną. W pierwszej z nich zaprezentowano w niezbędnym zarysie najistotniejsze zagadnienia łączące się z problematyką oraz

Adres do korespondencji: Monika Torczyńska, Instytut Kulturoznawstwa UMCS, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4, 20-031 Lublin, e-mail: mi-mi-7@o2.pl, tel. (81) 537-27-73

sposobami pojmowania wizerunku. Zawarte są tu również konieczne wyjaśnienia terminologiczne dotyczące zawodu oraz społeczno-zawodowej roli nauczyciela. W drugiej części są przedstawione i omówione wyniki wybranych badań opinii publicznej przeprowadzonych w ciągu ostatnich lat przez ogólnopolskie oraz międzynarodowe pracownie badawcze na reprezentatywnych grupach ankietowanych osób. W aktualnie obowiązującym obrazie rzeczywistości społecznej zawód nauczyciela – ze względu na szczególną misję, realizowane zadania i bezpośrednią pracę na rzecz rozwoju młodego pokolenia oraz całej wspólnoty – postrzegany jest jako jeden z najważniejszych zawodów zaufania publicznego. Analizowane sondaże dotyczą zasadniczych komponentów uogólnionego wizerunku nauczycieli, pozycji zawodu nauczyciela w hierarchii zawodów zaufania publicznego oraz związanego z tym prestiżu, jakim cieszą się przedstawiciele tej profesji. Przeanalizowano także badania opinii ukazujące poziom społecznego zaufania wobec najistotniejszych instytucji i profesji współczesnego społeczeństwa, szczególnie uwzględniając wskaźniki związane z pracą nauczyciela.

Wizerunek jako reprezentacja fragmentu rzeczywistości społecznej

Najogólniej mówiąc, wizerunek oznacza całościowy obraz danej jednostki lub grupy społecznej, rozpowszechniony i utrwalony w określonej zbiorowości funkcjonującej w konkretnych realiach społecznych. Psychologicznie pojmowany „obraz to umysłowa reprezentacja świata lub określonego fragmentu" (Korczyński 2005, s. 56) społecznej rzeczywistości doświadczanej przez podmiot w trakcie bezpośrednich i pośrednich kontaktów interpersonalnych oraz nabywania życiowego doświadczenia. Ogromna ilość informacji płynących ku jednostce ze świata zewnętrznego musi być uporządkowana, poklasyfikowana i w pewien sposób zagregowana w celu jej szybkiego i skutecznego wykorzystania na gruncie codziennych, rutynowych aktywności społecznych podejmowanych wspólnie z innymi członkami wspólnoty. Stąd nie należy pomijać faktu, iż w uogólnionym „obrazie zawarta jest wiedza o ludziach, która podlega podmiotowej selekcji i strukturyzacji. W wyniku tych procesów wytwarza się […] reprezentacja ludzi w umyśle spostrzegającego podmiotu" (Korczyński 2002, s. 14). Każda istota społeczna kreuje zatem w swojej świadomości obrazy różnorodnych grup, zbiorowości, przedstawicieli instytucji, klas czy sfer społecznych, stanowiących potencjalne lub realne gremium do celów współdziałania bądź po prostu współegzystencji społecznej. Warto podkreślić w tym miejscu, że procesy kształtowania owych obrazów nie są równoznaczne z absolutnie ścisłym odwzorowaniem rzeczywistości. „W psychologii społecznej […] mówi się o spostrzeganiu społecznym, spostrzeganiu ludzi lub obrazie innych ludzi. Proces ten jest selektywny. Jednostka rejestruje przede wszystkim te właściwości innych ludzi, które mają znaczenie dla samego podmiotu […] To nie wierna kopia rzeczywistości, jej odbicie, ale produkt procesów umysłowych i wynik współdziałania wielu wewnętrznych funkcji – emocji, uczuć, nastawień, postaw, oczekiwań itp." (Korczyński 2002, s. 14-15). Trzeba zatem podkreślić, iż wizerunek danej jednostki lub zbiorowości nie może być traktowany jako rezultat „chłodnych" ocen i obiektywnych sądów oceniającego podmiotu, bowiem – jak wynika choćby z badań marketingowych dotyczących dziedziny polityki, władzy czy konsumpcji – względy uczuciowe, uaktywnione emocje i skojarzenia górują tu nad bodźcami rozumowymi oraz argumentami o charakterze racjonalnym.

Analizując społeczne znaczenie rozpowszechnionych w społeczeństwie różnorakich wizerunków, warto uczynić to w kontekście funkcjonowania i roli schematów poznawczych, stale obecnych w interakcjach oraz całym życiu człowieka. Wizerunek stanowi swoisty schemat poznawczy odnoszony wobec danego fragmentu rzeczywistości. Dzięki niemu jednostka posiada skuteczne narzędzie „przetwarzania danych" umożliwiające zrozumienie oraz ocenę wielu zdarzeń, w których uczestniczy jako podmiot życia społecznego. Na tej podstawie jest także w stanie wydawać sądy na temat określonych sytuacji, procesów czy zjawisk społecznych, a następnie może podejmować adekwatne do nich przedsięwzięcia. Całokształt rozpowszechnionych, uogólnionych obrazów wpływa zatem na konkretne decyzje i czyny poszczególnych indywiduów, które realizują swoje cele i interesy w ramach skomplikowanych relacji społecznych na poziomie makro-, mezo- oraz mikrostruktury społecznej. Określony wizerunek danej grupy czy zbiorowości w dużej mierze przesądza o faktycznym przebiegu powyższych interakcji.

Zgodnie z tematem naszych analiz, wskazanym w tytule niniejszego artykułu, przedmiotem naszej uwagi jest wizerunek współczesnych nauczycieli na tle innych grup zawodowych funkcjonujących w przestrzeni społecznej. Uogólniony wizerunek nauczyciela budowany jest w zbiorowej świadomości jako rezultat szerokiego wachlarza działań podejmowanych „zgodnie z oczekiwaniami uczniów i ich rodziców. Nauczyciele doskonalą swoje umiejętności, wkraczają na ścieżkę awansu zawodowego. Podejmują inicjatywy pozwalające na wszechstronny rozwój ucznia. Współpracują z wieloma organizacjami, które wspierają szkołę w realizacji zadań statutowych" (Górecka http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=9489) oraz spełniają wiele innych powinności, mniej lub bardziej korespondujących ze społecznym wyobrażeniem na temat roli zawodowej nauczyciela obowiązującym w obrębie danej wspólnoty.

Rola społeczna a rola zawodowa w ujęciu normatywnym

Rola zawodowa stanowi jeden z wielu typów ról społecznych jakie pełni każdy podmiot w trakcie swojego życia. Warto w tym miejscu zauważyć, iż samo rozumienie roli społecznej może być bardzo zróżnicowane. Według jednych badaczy „pojęcie to odnosi się jedynie do pozycji społecznej i jest jej ekwiwalen-

tem, dla innych jest zachowaniem jednostek zajmujących pozycje w strukturze społecznej, dla jeszcze innych denotuje oczekiwania co do zachowania się jednostek zajmujących dane pozycje" (Kwaśniewicz 2005, s. 322). W literaturze pedagogicznej pojęcie roli często ujmuje się zgodnie z klasyczną koncepcją T. Newcomba, w której rola oznacza konsekwentne zachowanie danego podmiotu w ramach mniej lub bardziej stabilnego związku z inną jednostką bądź zbiorowością społeczną (Jundziłł 1980, s. 228). Jest to jeden ze sposobów definiowania tego terminu, jaki odnaleźć możemy w ramach szerokiej palety orientacji teoretycznych na temat istoty roli społecznej oraz jej związków z daną pozycją bądź zawodem wykonywanym przez określone jednostki. Natomiast „rola zawodowa dotyczy zachowań uznanych przez grupę za obowiązujące jednostkę wykonującą dany zawód" (Jundziłł 1980, s. 228).

Należy również w tym miejscu najogólniej choćby wyjaśnić znaczenie pojęcia „zawód" w kontekście pracy nauczyciela. Według B. Śliwerskiego „zawód" scharakteryzowany może być m. in. jako „zespół specjalistycznych (fachowych, profesjonalnych) kompetencji koniecznych do stałego wykonywania określonej pracy w celach zarobkowych lub w ramach służby społecznej" (Śliwerski, http://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf). W *Encyklopedii pedagogicznej* zawód nauczyciela opisywany jest jako rodzaj specjalności zawodowej, wykonywanej przez odpowiednio przygotowanego specjalistę do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych (Pomykało 1993, s. 439).

W ramach różnorakich analiz dotyczących problematyki zawodów oraz odpowiadających im ról zawodowych, znawcy przedmiotu często akcentują, że „role zawodowe w teorii socjologicznej rozpatruje się […] jako ogniwa mechanizmu, który utrzymuje społeczeństwo w stanie funkcjonalnej równowagi" (Kwaśniewicz 2005, s. 437). Ze względu na fakt, iż rola zawodowa nauczyciela bezpośrednio łączy się z utrzymaniem ciągłości oraz stabilności funkcjonowania całego społeczeństwa, rola ta jest jedną z ról zawodowych o szczególnym znaczeniu społecznym.

Dla naszych rozważań na temat roli oraz wizerunku nauczyciela najbardziej wartościowe wydają się być ujęcia kładące nacisk na normatywny aspekt ról społecznych. W tym znaczeniu „rola społeczna byłaby zbiorem przepisów ustalających, jak powinien zachowywać się człowiek zajmujący określoną pozycję" (Mika 1981, s. 435). Społeczna pozycja podmiotu determinowana jest m. in. przez wykonywany przez nią (mniej lub bardziej prestiżowy) zawód. Przy czym należy dodać, iż socjologiczne ujęcie „[…]zawodu łączy się nierozerwalnie z zagadnieniem zróżnicowania zawodowego. To pierwsze odnosi się do jednej z wykonywanych przez ludzi ról społecznych, drugie – tkwi u podstaw hierarchizacji i podziałów […] Ponieważ role zawodowe są przedmiotem […] ocen dokonywanych z punktu widzenia kryteriów hierarchizujących miejsce ludzi w drabinie stratyfikacyjnej, zawód jest więc wyznacznikiem statusu społecznego" (Kwaśniewicz 2005, s. 433-434) danego podmiotu, łączącego się z prestiżem i szacunkiem społecznym jakim cieszą się reprezentanci poszczególnych profesji. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w rozpowszechnionym, zbiorowym wizerunku konkretnych zawodów. Próbując zrekonstruować społeczny obraz zawodu nauczyciela sięgniemy do ocen i poglądów na temat prestiżu, zaufania oraz innych komponentów wizerunku wyłaniających się z badań opinii publicznej współczesnego polskiego społeczeństwa.

Opinia publiczna – problemy definicyjne

Zanim przejdziemy do opisu charakterystycznych elementów, z których zbudowany jest uogólniony wizerunek nauczycieli, w pierwszej kolejności wyjaśnić trzeba czym jest opinia publiczna i jakie jest jej znaczenie w działalności każdego aktora społecznego. Należy stwierdzić, iż we współczesnej socjologii nadal nie wypracowano konsensusu w sprawie ogólnie akceptowanej, precyzyjnej definicji oraz wyraźnego zakresu przedmiotowego interesującego nas terminu. Zdaniem autorów *Słownika socjologii i nauk społecznych* pojęcie opinii publicznej może być „stosowane na rozmaite sposoby, w najbardziej ogólnym sensie może oznaczać aprobatę lub dezaprobatę dla widocznych publicznie stanowisk i zachowań […] często traktuje się ją jako synonim <<tego, co wykazują sondaże>> w sprawie moralności […] polityki i czegokolwiek innego" (Marshall 2006, s. 220). Mając na uwadze wyżej sygnalizowane trudności, dla potrzeb naszych rozważań przyjęliśmy klasyczne, nie kontrowersyjne ujęcie problemu zaproponowane przez W. Lippmanna. Analizował on opinię publiczną w kontekście istotnych spraw publicznych, mających wpływ na zachowania i aktywność innych podmiotów życia społecznego. Według W. Lippmanna opinię publiczną „stanowią obrazy wzajemnych stosunków między ludźmi, ich potrzeby i zamierzenia oraz obrazy samych ludzi powstałe w ich umysłach" (Lippmann 1965, s. 26). Rozpowszechnione w opinii publicznej przekonania składają się na społeczny wizerunek danej zbiorowości, grupy, instytucji czy organizacji istotnej dla funkcjonowania całej wspólnoty. Członkowie danego społeczeństwa w ramach różnego rodzaju kontaktów oraz komunikacji z bliższym i dalszym otoczeniem internalizują taki uogólniony portret i następnie – jak już wcześniej wspomnieliśmy – na jego podstawie podejmują konkretne działania, interakcje oraz relacje służące zaspokojeniu własnych celów i potrzeb. Uogólniony głos opinii publicznej odnajdziemy m. in. w badaniach sondażowych.

Sondaż stanowi ilościową metodę badań społecznych, dzięki której uczeni dysponują informacjami na dany temat w odniesieniu do dużych, trudnych do bezpośredniego badania populacji ludzkich. Sondaże pozwalają na odwzorowanie rozpowszechnionych w danej wspólnocie przekonań „o osobach, pełnionych przez nie rolach, grupach społecznych

[…] organizacjach, takich jak szkoły, zakłady pracy czy przedsiębiorstwa […] Konieczna jest współpraca respondentów. Osoba badana powinna przyjąć rolę komentatora życia własnego i osób ze swego otoczenia" (Marshall 2006, s. 343), aby w ten sposób stać się współautorem zborowej oceny bądź też uogólnionego obrazu pewnego fragmentu rzeczywistości społecznej. W tym artykule interesować nas będą obecne w świadomości społecznej obrazy dotyczące grupy zawodowej nauczycieli zrekonstruowane na podstawie danych zawartych w reprezentatywnych polskich oraz zagranicznych sondażach.

Oczekiwania obywateli wobec administracji rządowej oraz jej działań w sferze edukacji

Społeczne oceny całościowo ujmowanego środowiska nauczycielskiego, zbiorowe opinie na temat znaczenia ich działalności zawodowej dla rozwoju i funkcjonowania danej wspólnoty, a także postrzeganie zawodu nauczyciela jako mniej lub bardziej prestiżowego i szanowanego na tle innych profesji, korespondują ze społeczną opinią dotyczącą kondycji oraz sprawności całego systemu edukacji w państwie. Nauczyciele stanowią trzon tego systemu – uogólniony obraz oświaty łączy się zatem w zbiorowej świadomości ze społecznym wizerunkiem jej przedstawicieli.

W procesie kształtowania wizerunku nauczycieli niezwykle istotny jest obrany w państwie kurs polityczny i związana z nim bieżąca aktywność oraz publiczne wypowiedzi reprezentantów władzy, bowiem „sposób, w jaki mówi o nauczycielach […] część polityków, samorządowców i resortowych urzędników, podyktowanych przez krótkoterminowe cele polityczne czy ekonomiczne, może długofalowo negatywnie wpłynąć na wizerunek i prestiż tej grupy" (Goetz, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/gtp.pdf). Interesujące dane dotyczące powyższej kwestii wyłaniają się z raportu opublikowanego w sierpniu 2013 roku przez Instytut Badań nad Demokracją. W tej pracowni przeprowadzono ogólnopolskie badanie sondażowe zatytułowane *Zadania dla Rządu Rzeczpospolitej Polskiej na okres 2013-2015 w opiniach polskiej klasy średniej*. Celem badania była próba wypełnienia istniejącej luki w dociekaniach o tym „jakie są rzeczywiste oczekiwania obywateli wobec Rady Ministrów – czy też ogólniej, czy posiadają oni sprecyzowane oczekiwania co do tego, jakimi sprawami i w jaki sposób rząd powinien się zająć" (http://spe.edu.pl/wp-content/uploads/2013/08/zadania_raport.pdf). Ankietowane osoby zostały poproszone o wskazanie obszarów zadań lub istotnych problemów, wobec których polski rząd powinien w pierwszej kolejności podjąć jakieś działania. Problemy oświaty znalazły się na trzecim miejscu w rankingu 11-tu najistotniejszych dla Polaków sfer funkcjonowania państwa. „Najczęściej respondenci wskazywali zadania dla rządu w dziedzinie ochrony zdrowia, ubezpieczeń społecznych i systemu emerytalnego (70%), przeciwdziałania bezrobociu (58,4%) oraz oświaty, nauki, szkolnictwa wyższego (51,6%)" (http://spe.edu.pl/wp-content/uploads/2013/08/zadania_raport.pdf). Są to zatem w opinii respondentów sfery szczególnego znaczenia dla efektywnego funkcjonowania oraz rozwoju naszego społeczeństwa i jako takie wymagają szczególnej uwagi ze strony rządzących. W raporcie zamieszczone zostały również wypowiedzi respondentów na temat aktualnej kondycji polskiego systemu edukacji, które jednocześnie odzwierciedlają społeczny obraz jej przedstawicieli. Jedna z osób ankietowanych podkreśla konieczność priorytetowego traktowania edukacji oraz prowadzenia racjonalnej polityki oświatowej, bowiem – w jej ocenie – „jeśli będziemy dbali o wykształcenie naszych dzieci i wspierali je, nasz kraj będzie obfitował w ludzi bardzo zdolnych, którzy w przyszłości go podźwignią […] Rząd powinien dbać o te sfery życia, które przyniosą sukces naszemu krajowi, czyli: oświata i służba zdrowia" (http://spe.edu.pl/wp-content/uploads/2013/08/zadania_raport.pdf). Natomiast zdaniem innego respondenta „problemem polskiej oświaty jest nakładanie na nauczycieli coraz większej liczby obowiązków/działań […] Tyle się mówi o indywidualizacji nauczania, a tymczasem nauczyciele są <<zawaleni>> pracą, która służy nie wiadomo komu" (http://spe.edu.pl/wp-content/uploads/2013/08/zadania_raport.pdf). Powyższe głosy odsłaniają pewien fragment wizerunku współczesnych polskich nauczycieli jako funkcjonariuszy jednej z najważniejszych instytucji życia zbiorowego, realizujących swoje zadania w warunkach co najmniej nie sprzyjających optymalizacji społecznie zakładanych i pożądanych rezultatów.

Zaufanie i prestiż związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela

Społeczny wizerunek określonych grupy zawodowych oraz ich przedstawicieli w dużej mierze wiąże się ze statusem zawodowym, jaki im przysługuje w ramach danej wspólnoty. Jak twierdzą znawcy przedmiotu „status zawodowy jednostki wynika zarówno z cech roli zawodowej, którą ona pełni, jak i z jej konkretnych zachowań jako pracownika […] klasyfikacje zawodów coraz częściej stają się podstawą konstruowania skal charakteryzujących zawody pod określonymi względami. Jako przykład można podać skale prestiżu" (Kwaśniewicz 2005, s. 298) przypisywanego reprezentantom danej profesji lub rankingi zaufania społecznego, jakim cieszą się przedstawiciele określonego zawodu. Zawód nauczyciela ujmowany jako zawód zaufania publicznego jednocześnie sytuowany jest na określonym szczeblu hierarchii mniej lub bardziej prestiżowych profesji wykonywanych w danej zbiorowości.

Nauczyciele, z racji ciążących na nich zadań, od wielu lat postrzegani są w opinii publicznej jako grupa zawodowa wykonująca jeden z najważniejszych zawodów zaufania publicznego. Świadczą o tym wyniki badań zarówno o skali ogólnopolskiej, jak i zasięgu międzynarodowym. Badanie prowadzone przez

Research International Pentor w 2008 roku (http://www.piib.org.pl/pliki/rozne/zawody_zaufania_publicznego_w_swiadomosci_polakow_120308.pdf) potwierdza, iż w polskiej opinii publicznej rozpowszechnił się obraz zawodu zaufania publicznego silnie łączony z pracą o wysokiej doniosłości społecznej oraz ufnością innych obywateli względem jednostek ją wykonujących. Osoby biorące udział w sondażu, bez podpowiedzi ze strony ankietera zaliczyły do grupy zawodów zaufania publicznego lekarzy (50%), policjantów (33%), sędziów (24%) i nauczycieli (22%). Należy przyjąć, iż tego rodzaju społeczne oceny są dość mocno zakorzenione w zbiorowej świadomości, bowiem w podobnym badaniu CBOS z 2004 roku (Badora, Roguska 2004, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_073_04.PDF) diagnozującym opinię Polaków na temat zawodów zaufania publicznego, nauczyciel również stanowi przykład jednej z najczęściej spontanicznie wymienianych przez respondentów profesji w tej grupie zawodów. Przed nauczycielami znaleźli się lekarze, sędziowie, politycy i policjanci, natomiast po nich usytuowali się m.in. prawnicy, przedstawiciele służby publicznej, księża, dziennikarze, parlamentarzyści oraz prokuratorzy. Porównajmy opinie Polaków na temat zawodów zaufania publicznego z poglądami przedstawicieli innych narodów.

Wśród europejskich badań dotyczących zaufania wobec zawodów, instytucji, postaci publicznych *etc.* cenione są ze względu na liczebność próby badawczej doroczne sondaże *European Trusted Brands*. W edycji z 2013 roku wzięło udział 18 314 osób z 12-stu krajów Europy (to jest z Belgii, Czech, Finlandii, Francji, Holandii, Niemiec, Polski, Portugalii, Rosji, Rumunii, Słowenii i Szwajcarii). W tym badaniu nauczyciele osiągają jedną z najwyższych pozycji i zajmują siódme miejsce po strażakach, pilotach, pielęgniarkach, farmaceutach, lekarzach oraz rolnikach. Każdej z tych grup zawodowych ufa ponad 70% Europejczyków. Nauczyciele cieszą się zaufaniem średnio 3 na 4 europejskich respondentów (72% wskazań), natomiast wśród ankietowanych Polaków – 68% (http://marketing-news.pl/message.php?art=38238). Największe zaufanie do tego zawodu mają Finowie (90% wskazań), zaś najniższy poziom zaufania odnotowano w Rumunii (57%).

Od wyżej przywołanych ogólnoeuropejskich badań na temat zaufania wobec poszczególnych zawodów nie odbiegają wyniki sondaży prowadzonych niezależnie w poszczególnych krajach. W społeczeństwie naszych zachodnich sąsiadów zanotowano również wysoki poziom zaufania względem nauczycieli (79,2% wskazań). W Niemczech, jak wynika z raportu *Trust in Professions 2014* opublikowanego przez niemiecki instytut GfK Verein (http://blogi.polskatimes.pl/przybyll/tag/zawody-zaufanie-strazacy-dziennikarze/), nauczyciele osiągnęli większe zaufanie niż np. sędziowie (73, 9%), adwokaci (69,7%) czy proboszczowie i inni duchowni (61,3%). Najniższe zaufanie w niemieckim społeczeństwie uzyskali politycy (15,1%).

Należy zauważyć, iż w przeprowadzonych sondażach respondenci rysując uogólniony wizerunek tych profesji, silniej akcentują szczególną misję jaką przypisuje się zawodom zaufania publicznego (zaangażowanie w służbę społeczną, wykonywanie pracy na rzecz szeroko ujmowanego dobra publicznego), a także obowiązek świadczenia usług o najwyższej jakości i konieczność spełniania wysokich standardów etyczno-deontologicznych, niż faktyczną realizację formalno-prawnego wymogu obowiązkowej przynależności do samorządu zawodowego.

Choć znawcy problemu stwierdzają, iż sami nauczyciele (z wielu różnorodnych przyczyn) nie określają dziś gremialnie swego zawodu mianem prestiżowego (Goetz, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/gtp.pdf), to jednak rozpowszechniony w opinii publicznej obraz nauczyciela kształtowany jest w oparciu o wysoki poziom prestiżu, jaki posiada w naszym społeczeństwie nauczyciel. W badaniach diagnozujących rzeczywistą hierarchię prestiżu, zawód nauczyciela wymieniany jest jako profesja ciesząca się stabilną, wysoką pozycją. Porównując wyniki badań prowadzonych przez CBOS w latach 1995-2013 możemy stwierdzić, że wysoka ranga zawodu nauczyciela uwidoczniona w polskiej opinii społecznej kształtuje się na zbliżonym poziomie w okresie ostatnich 14-stu lat. Natomiast sondaże z wcześniejszych dekad wskazują, iż dzisiaj nauczyciele cieszą się trochę mniejszym szacunkiem niż w czasach poprzedniego ustroju (w stosunku do roku 1987 widoczny jest spadek średniej oceny prestiżu o 6%) (Cybulska, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF).

Przywołajmy wyniki aktualnych badań na temat społecznego poważania poszczególnych profesji. Sondaż CBOS pt. *Prestiż zawodów* z listopada 2013 roku (Cybulska, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF) ukazuje aktualny ranking 30-stu najbardziej i najmniej cenionych zawodów w naszym społeczeństwie. Nauczyciel traktowany jest jako przedstawiciel profesji, której duże poważanie przysługuje w opinii 74% osób badanych. W cytowanym rankingu osiągnął on siódme miejsce (za strażakiem, profesorem uniwersytetu, robotnikiem wykwalifikowanym, górnikiem, inżynierem i pielęgniarką). Wysoka pozycja w hierarchii prestiżu wynika z faktu, iż w zbiorowym przeświadczeniu nauczyciel sytuuje się w grupie zawodów, które powinny być doceniane ze względu na ich wysoką użyteczność społeczną (podobne wskazania dotyczyły pracy pielęgniarek i lekarzy, odpowiednio – 78% i 71% wskazań dotyczących dużego poważania oraz przedstawicieli wojska, tj. oficerów w randze kapitana – 63% wskazań respondentów).

Komponenty społecznego wizerunku nauczycieli były również przedmiotem badania przeprowadzonego przez CBOS w 2012 roku (Feliksiak, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF). Wnioski zawarte w raporcie badawczym sklasyfikowane zostały w ramach trzech kategorii tematycznych, tzn. dotyczyły warunków zatrudnienia, charakterystycznych cech

pracy nauczyciela oraz społecznego odbioru zawodu nauczyciela. Według autora raportu „uzyskane opinie o pracy nauczycieli […] świadczą o tym, że jest ona ceniona. Zdecydowana większość badanych postrzega ją jako stresującą (86%), bardzo odpowiedzialną (83%) i trudną (74%). Odpowiedzi dotyczące społecznego wizerunku tego zawodu […] również dowodzą, że cieszy się on poważaniem" (Feliksiak, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF). Jako uzasadnienie tego poglądu respondenci często podnoszą argumenty dotyczące zaangażowania nauczycieli w swoje obowiązki oraz ciągłego podwyższania własnych kompetencji. „Dwie trzecie badanych (68%) uważa, że nauczyciele mają wysokie kwalifikacje i chętnie je podnoszą […] Ponad dwie piąte respondentów (43%) jest zadania, że nauczyciele mają poczucie misji" (Feliksiak, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF), co w efekcie wpływa na społeczny obraz, a także związany z nim zbiorowy stosunek oraz poziom szacunku wobec tej grupy zawodowej.

Dla potrzeb naszych analiz warto w tym miejscu postawić pytanie dotyczące nauczycielskich dochodów uzyskiwanych za ich zawodowe postawy i wysiłki związane z trudną, stresującą i odpowiedzialną pracą. Zakładamy, iż osiągnięty prestiż – jako wyznacznik cenionej i społecznie użytecznej działalności – korespondować powinien z odpowiednim poziomem płac przysługujących prestiżowym zawodom. Skonfrontujmy zatem powyższe deklaracje na temat wysokiego prestiżu oraz zaufania jakim cieszą się nauczyciele w opinii publicznej ze społeczną oceną oferowanych im wynagrodzeń.

Zarobki nauczycieli a satysfakcja z wykonywanej pracy i osiągnięć życiowych

Konieczność zapewnienia nauczycielom odpowiedniego uposażenia odnajdujemy nie tylko we wcześniej cytowanym sondażu Instytutu Badań nad Demokracją, w którym jeden z respondentów stwierdzał, iż przyznawana im pensja stanowi „niskie wynagrodzenie w porównaniu z doniosłością zadania wychowania przyszłego pokolenia Polaków" (http://spe.edu.pl/wp-content/uploads/2013/08/zadania_raport.pdf). Ten sam postulat odczytujemy we wnioskach z innego badania, przeprowadzonego przez CBOS w 2013 roku. W tym sondażu, zatytułowanym *Polacy o zarobkach różnych grup zawodowych* (Badora, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_127_13.PDF), ankietowani z jednej strony wypowiadali się na temat swojej wiedzy co do realnego poziomu płac osiąganych dzisiaj w 24-ch profesjach, z drugiej zaś wskazywali wysokość zarobków, która w ich opinii byłaby odpowiednim ekwiwalentem w stosunku do zadań i obowiązków związanych z wykonywaniem danego zawodu. Jak stwierdza autorka komunikatu z badań, „porównując średnie zarobków postrzeganych i postulowanych […] łatwo zauważyć, że są grupy zawodowe, które zdaniem Polaków powinny zarabiać więcej niż obecnie" (Badora, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_127_13.PDF) i do nich zaliczają oni przede wszystkim sprzedawców sklepowych, sprzątaczki, pielęgniarki, robotników wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, rolników oraz nauczycieli. Z deklaracji ankietowanych osób wynika, iż ponad połowa z nich (54%) uważa, że nauczycielskie pensje są zbyt niskie, w związku z czym ta część respondentów byłaby skłonna przyznać im podwyżki (Badora, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_127_13.PDF). Podkreślmy, iż w ocenie respondentów zarobki nauczycieli powinny dość znacząco wzrosnąć (o 39%) w stosunku do ich aktualnego uposażenia (Badora, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_127_13.PDF). Wyniki przywołanego badania pozwalają wnioskować, iż wysokość dochodów nauczycieli, które osiągają oni z tytułu świadczonej pracy w odbiorze społecznym zdecydowanie nie jest adekwatna do zadań, które na nich spoczywają. W ten sposób w społecznym portrecie nauczyciela uwidacznia się istotna kwestia rozbieżności występujących pomiędzy rzeczywistą rolą oraz znaczeniem tego zawodu, a pozycją w hierarchii zarobków, i co za tym idzie – faktycznym statusem finansowym i materialnym osiąganym przez jego przedstawicieli.

Dokonując zestawienia powyższych opinii z danymi dotyczącymi satysfakcji zawodowej i życiowej samych nauczycieli, możemy zrekonstruować kolejny komponent wizerunku interesującej nas profesji. Jak wiemy, gratyfikacja finansowa nie zawsze przesądza o zadowoleniu płynącym z obranej ścieżki zawodowej oraz z całokształtu egzystencji jednostki, co widać wyraźnie na przykładzie wyników uzyskanych w *Diagnozie Społecznej* z 2013 roku. W tym badaniu nauczyciele znajdują się w zestawieniu 54-ch zawodów opisanych przy pomocy tak zróżnicowanych parametrów jak m. in. zaufanie do ludzi, mobilność zawodowa, ale również zadowolenie z pracy czy satysfakcja z osiągnięć życiowych, aż po występowanie symptomów depresji lub myśli samobójczych. Ze względu na temat naszych rozważań ograniczymy się tylko do zacytowania niewielkiego fragmentu liczącego niemal 500 stron raportu, z którego wynika, iż nauczyciele należą do osób w dużej mierze odczuwających zadowolenie z wykonywanych obowiązków zawodowych. „Największy odsetek (powyżej 60%) zadowolonych z pracy jest wśród przedstawicieli władz i dyrektorów, fryzjerów i kosmetyczek, lekarzy, nauczycieli szkół ponadpodstawowych i pozostałych specjalistów" (Czapiński 2013, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1). Natomiast w odniesieniu do nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych oraz nauczycieli akademickich wskaźniki te wynosiły odpowiednio 58% i 53% wskazań (Czapiński 2013, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1). Podobne wyniki dotyczą szerszej kategorii badawczej jaką jest poziom ogólnego zadowolenia z życia. Jak stwierdzają autorzy *Diagnozy…*, w analizowanych 54-ch grupach zawodowych satysfakcja z sukcesów życiowych omija robotników, pomoce i sprzątaczki, natomiast „ponad połowa jest zadowolonych ze swoich osiągnięć życiowych wśród prawników, przedstawicieli władz i dy-

rektorów, nauczycieli i lekarzy […]" (Czapiński 2013, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1). Przypomnijmy jednak, że z syntezy cytowanych badań wynika, iż satysfakcja zawodowa i życiowa nauczycieli nie znajdują swego pełnego odzwierciedlenia w sferze satysfakcji finansowej osiąganej przez tę grupę zawodową.

Zakończenie

Zmierzając do konkluzji naszych rozważań podkreślmy, iż od początków transformacji społeczno-kulturowej wszyscy obywatele Polski, w tym również „nauczyciele przeżywają wiele problemów wynikających z burzliwych przemian społecznych i gospodarczych, poszukiwania i kreowania nowych celów i wartości […] Niektóre z tych przyczyn nie znikną szybko. Wiele z nich stanowi o efektywności pracy pedagogicznej" (Pomykało 1993, s. 439), która będąc przedmiotem zbiorowych ocen, wpisuje się następnie w społeczny wizerunek całego środowiska nauczycielskiego.

Dane zawarte w analizowanych sondażach pozwalają na odtworzenie najważniejszych elementów ukształtowanego w zbiorowej opinii obrazu nauczyciela. Wyniki reprezentatywnych badań wskazują, iż we współczesnym społeczeństwie jest to zawód obdarzany szacunkiem i zaufaniem, cieszący się prestiżem oraz wysoką pozycją w hierarchii zawodów zaufania publicznego. Jest on postrzegany z jednej strony jako trudny i stresujący, łączący się z ogromną odpowiedzialnością, z drugiej zaś – niosący zadowolenie z wykonywanej pracy oraz satysfakcję życiową. Jednocześnie nie można pominąć faktu, iż uogólniony wizerunek nauczycieli zawiera pewną ambiwalencję obecną w ramach społecznego stosunku do zawodu nauczyciela. W jednym z cytowanych badań zadano „pytanie projekcyjne o potencjalne wykonywanie tej profesji w przyszłości przez dzieci respondenta. Okazuje się, że większość – ponad połowa (54%) – nie chciałaby, aby któreś z ich dzieci zostało nauczycielem, a jedna trzecia (34%) odnosi się do tego pomysłu z aprobatą" (Feliksiak, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF). Należy zatem stwierdzić, iż w uogólnionym wizerunku zawodu nauczyciela – pomimo generalnie pozytywnych komponentów całościowo ujmowanego portretu – ujawnia się pewien dystans społeczeństwa względem tej profesji, której polscy obywatele raczej nie wybraliby dla własnego potomstwa.

Literatura:

1. Jundziłł I. (1980), *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
2. Korczyński S. (2005), *Obraz idealnego nauczyciela kreowany przez uczniów i rodziców*, W: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 57-64.
3. Korczyński S. (2002), *Obraz nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
4. Kwaśniewicz W. (2005), *Encyklopedia socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
5. Lippmann W. (1965), *Public Opinion*. Free Press, New York.
6. Mika S. (1981), *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa.
7. Pomykało W. (1993), *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa.
8. Zając D. (2011), *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Źródła internetowe:

1. *Badanie sondażowe pn. Zadania dla Rządu Rzeczpospolitej Polskiej na okres 2013-2015 w opiniach polskiej klasy średniej,* http://spe.edu.pl/wp-content/uploads/2013/08/zadania_raport.pdf, z dn. 07.04.2014.
2. Badora B., *Polacy o zarobkach różnych grup zawodowych. Komunikat z badań,* http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_127_13.PDF, z dn. 09.04.2014
3. Badora B., Roguska B., *Opinia społeczna na temat zawodów zaufania publicznego. Komunikat z badań*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_073_04.PDF, z dn. 09.04.2014.
4. Cybulska A., *Prestiż zawodów. Komunikat z badań*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF, z dn. 11.04.2014.
5. Czapiński J., *Stan społeczeństwa obywatelskiego. Postawy i relacje społeczne. Diagnoza społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport.* [Special issue]. *Contemporary Economics*, 7, s. 262, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1, z dn. 14.04.2014
6. Feliksiak M., *Wizerunek nauczycieli. Komunikat z badań,* http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF, z dn. 17.04.2014
7. Górecka A., *Kreowanie wizerunku szkoły,*
8. http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=9489, z dn. 18.04.2014.
9. Goetz M., *Gdzie ten prestiż?*, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/gtp.pdf, z dn. 18.04.2014.
10. *Niemcy ufają strażakom. Tak samo jak Polacy*, http://blogi.polskatimes.pl/przybyll/tag/zawody-zaufanie-strazacy-dziennikarze/, z dn. 19.04.2014.
11. Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód*, http://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf, z dn. 25.04.2014.
12. *Strażak, dziennikarz, polityk, piłkarz – jakim zaufaniem cieszą się poszczególne zawody? (European Trusted Brands)*, http://marketing-news.pl/message.php?art=38238, z dn. 26.04.2014.
13. *Zawody zaufania publicznego w świadomości Polaków*, http://www.piib.org.pl/pliki/rozne/zawody_zaufania_publicznego_w_swiadomosci_polakow_120308.pdf, z dn. 28.04.2014.

OCZEKIWANIA WOBEC NAUCZYCIELA ORAZ JEGO ROLI W ŚRODOWISKU WIEJSKIM – W ŚWIETLE WYPOWIEDZI STUDENTÓW PEDAGOGIKI URODZONYCH I WYCHOWANYCH NA WSI

EXPECTATIONS FOR THE TEACHER AND HIS ROLE IN THE COUNTRYSIDE ENVIRONMENT–IN LIGHT OF EXPRESSIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGY BORN AND RAISED IN THE COUNTRYSIDE

Rozprawy Społeczne, nr 3 (VIII), 2014

Justyna Miko-Giedyk
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Miko-Giedyk J. (2014) *Oczekiwania wobec nauczyciela oraz jego roli w środowisku wiejskim – w świetle wypowiedzi studentów pedagogiki urodzonych i wychowanych na wsi*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 48-56

Streszczenie: Problematyka roli nauczyciela w środowisku wiejskim jest obecnie szczególnie ważna z uwagi na rosnące znaczenie instytucji szkolnej dla społeczności lokalnej. W małych miejscowościach wiejskich szkoły pozostały dziś często jedynymi instytucjami publicznymi, osamotnionymi ośrodkami kultury i edukacji. W literaturze przypisuje się szkołom i nauczycielom duże znaczenie w rozwoju środowiska lokalnego i integracji społecznej. Ważne wydaje się zatem pytanie, jak mieszkańcy wsi postrzegają nauczyciela uczącego w ich miejscowości, jakie cechy mu przypisują i jakie zadania przed nim stawiają. Odpowiedzi na powyższe pytania dostarcza analiza pisemnych wypowiedzi mieszkańców środowisk wiejskich, dotyczących ich oczekiwań wobec roli nauczyciela w ich środowisku lokalnym, która zostanie zaprezentowana w niniejszym tekście.

Niniejszy tekst składa się z wprowadzenia, teoretycznych rozważań nad przemianami roli społecznej nauczyciela w środowisku wiejskim, prezentacji wyników badań empirycznych oraz podsumowania i wniosków.

Słowa kluczowe: nauczyciel, środowisko wiejskie, środowisko lokalne, oczekiwania

Summary: The issue of the role of teachers in rural areas is now particularly important because of the growing importance of the institution of school for the local community. In small towns in rural schools today are often the only remaining public institutions, lonely centers of culture and education. In the literature attributed to the schools and teachers of great importance in the development of the local environment and social inclusion. It seems important, therefore, the question of how rural residents perceive the teacher learning in their village, what qualities attributed to him, and what tasks put before him . Answers to these questions provide a written analysis of the expression of inhabitants of rural areas, about their expectations of the role of the teacher in their local environment, which will be presented in this text.

This text consists of an introduction, theoretical considerations of the changes in the social role of the teacher in a rural environment, presentation of the results of empirical research and a summary and conclusions.

Keywords: teacher, rural environment, local environment, expectations

Wprowadzenie

Na skutek reformy oświatowej i procesu decentralizacji, które spowodowały przekazanie uprawnień decyzyjnych do prowadzenia szkół i przedszkoli samorządom gminnym, nauczyciel z reprezentanta polityki oświatowej państwa, przedstawiciela centrum i interesu ogólnospołecznego, stał się reprezentantem lokalnym, podległym miejscowym strukturom, obyczajom i układom władzy (Kotusiewicz 2003). Należałoby się zatem spodziewać znaczącego wzrostu jego roli w środowisku lokalnym, szczególnie w małych miejscowościach i na wsiach, gdzie szkoła jakże często pozostaje osamotnionym ośrodkiem kultury (Styk 2013), integracji społecznej, sercem wsi, ostatnim miejscem publicznym (Kozińska-Bałdyga 2004), a także jedynym dostępnym, potencjalnie pozytywnym, środowiskiem rozwoju (Giza 2002).

Na szczególne znaczenie szkoły i nauczyciela w środowisku lokalnym wsi zwracają uwagę liczne badania empiryczne, m.in. J. Papieża – nad warunkami socjalizacyjno-edukacyjnymi w środowisku wiejskim. Wykazały one, że uwarunkowania makrospołeczne nie są już tak istotne jak kiedyś, a o losach dziecka wiejskiego w największym stopniu decydują: środowisko lokalne, rodzina i szkoła (Papież 2006). Społeczność lokalna ma coraz większy wpływ na kształtowanie poziomu edukacji (Ferenz 2000). Sprawy edukacji dzieci zamykają się więc w środowisku lokalnym, a osobą najbardziej za nie odpowiedzialną jest nauczyciel.

Znaczenie ról społecznych pełnionych przez nauczycieli w środowisku lokalnym podkreślano podczas debaty publicznej nad szansami rozwoju polskiej wsi, która odbyła się w 2012 r. (Polska wieś

Adres do korespondencji: Justyna Miko-Giedyk, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, ul. Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, e-mail: jumiko@o2.pl, tel. (41) 349-72-94

2012). Zastanawiano się między innymi nad tym, czy nauczyciele są animatorami kultury w środowisku lokalnym oraz jaki jest związek szkoły z życiem społecznym określonej miejscowości (Styk 2013).

Wobec powyższego, zasadne i aktualne wydaje się być pytanie, jakie są współczesne oczekiwania wobec nauczycieli w środowisku wiejskim. Jak mieszkańcy dzisiejszej wsi postrzegają rolę nauczyciela? Jakie zadania przed nim stawiają? Czy ich oczekiwania są podobne do tych z przeszłości, czy całkiem inne?

W związku z przeobrażeniami oświatowymi w naszym kraju, a także zmianami współczesnej kultury, ekspansją globalizacji, presją społeczeństwa informacyjnego z jednej strony i chaosu informacji z drugiej, wzrostem rozwarstwienia społecznego i istniejącą nadal luką edukacyjną między miastem a środowiskiem wiejskim (Sławecki 2000; Szafraniec 2002; Szafraniec 2011; Szafraniec 2013), można spodziewać się wysokich, aczkolwiek różnorodnych oczekiwań społecznych wobec nauczyciela. Czy tak jest w rzeczywistości? Czy mieszkańcy środowisk wiejskich wymagają od nauczyciela pełnienia różnorodnych funkcji społecznych?

Dotychczasowe oczekiwania społeczne wobec polskich pedagogów były zbyt duże, wręcz niemożliwe do zrealizowania. W literaturze podkreślano, że nauczyciele traktowani są jak grupa ekskluzywna, wobec której wymaga się specyficznych cech osobowości, sprostania różnorodnym zadaniom zawodowym, kompetencji „od zaraz". Podczas, gdy w rzeczywistości realia ich pracy oraz brak selekcji na studia nauczycielskie i do zawodu uniemożliwiają spełnienie tych nadziei (Kwiatkowski 2008). Istnieje ponadto pielęgnowane społecznie (i resortowo) przekonanie, że wszystko zależy od nauczyciela, tymczasem jest to argument nieprawdziwy – nauczyciel jest elementem systemu biurokratyczno-oświatowego, więc jeżeli system nie ulega zmianie, to i nauczyciel się nie zmienia (Klus-Stańska 2013).

Dodatkowo mieliśmy do tej pory do czynienia z oczekiwaniami wewnętrznie sprzecznymi. Z jednej strony bowiem nauczyciele zostali zepchnięci do roli urzędników, których coraz bardziej się kontroluje, czy wypełniają wszystkie (niedopracowane często) wymagania systemu oświatowego. Z drugiej zaś – wymaga się, aby tworzyli innowacyjne wyspy edukacyjne, działali dla dobra ucznia, wbrew zaleceniom resortu oświaty (Klus-Stańska 2013) i wewnętrznym celom szkoły, które coraz powszechniej są uznawane za niesprzyjające rozwojowi uczniów (m.in. Dudzikowa 2001; Dudzikowa 2007; Wróbel, Nawrocki 2010; Tołwińska-Królikowska 2013).

Problematyczne jest również to, że nauczyciele mają głęboko zakodowane przeświadczenie o niemożności wpływu na bieg zdarzeń oświatowych (Kwiatkowska 2005), co powoduje, że nie podejmują prób kreowania polityki edukacyjnej, a tego również dotyczyły oczekiwania społeczne. Czyżby zatem współczesne wymagania wobec nauczyciela były zbyt wygórowane?

W celu poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania, analizie poddano wyniki pierwszego etapu badań empirycznych dotyczących roli nauczyciela w środowisku wiejskim. Badania te prowadzone są metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem trzech technik: analizy pisemnych wypowiedzi, ankiety i wywiadu.

Postępowanie badawcze zostało podzielone na trzy etapy:

- pierwszy etap został zrealizowany na przełomie 2013 i 2014 roku wśród studentów – mieszkańców środowisk wiejskich; dotyczył zbadania oczekiwań wobec nauczyciela; w tej części została zastosowana technika analizy pisemnych wypowiedzi;
- drugi etap, zaplanowany na rok bieżący (2014), wśród członków społeczności wiejskich (dzieci, rodziców, dziadków i innych przedstawicieli środowiska wiejskiego) w czterech województwach (łódzkim, mazowieckim, małopolskim, świętokrzyskim), również obejmuje badania nad oczekiwaniami wobec roli nauczyciela; zastosowane zostaną techniki ankiety i wywiadu;
- trzeci etap będzie prowadzony równolegle z drugim wśród nauczycieli uczących w środowisku wiejskim, z wykorzystaniem techniki ankiety i wywiadu; jego celem będzie zdobycie wiedzy na temat postrzegania przez nauczycieli własnej roli w środowisku lokalnym.

Przemiany roli społecznej nauczyciela w środowisku wiejskim

Rola społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim zmieniała się na przestrzeni wieków, a wyznacznikami przemiany tej roli były przede wszystkim zmiany ustrojowe, społeczne, kulturowe i edukacyjne w skali całego kraju oraz przeobrażenia środowiska wiejskiego.

Nauczyciel w XVIII w. miał za zadanie nie tylko nauczać, ale również kierować rozwojem środowiska, krzewić kulturę, pomagać ludziom i służyć radą we wszelkich niemal trudnościach, będąc jednocześnie wzorem moralnym dla otoczenia (Dróżka 1991).

W okresie międzywojennym rolę społeczną nauczyciela określano jako szczególną misję społeczną, posłannictwo i dostojeństwo (Łopuszański 1927).

W podobnych kategoriach postrzegano tę rolę w czasach powojennych. W zaniedbanych, zacofanych środowiskach wiejskich nauczyciel był głównym organizatorem szkolnictwa, które musiało być w wielu regionach Polski (np. na Ziemiach Zachodnich) wznoszone od podstaw. Nauczyciel wnosił ogromny wkład w odrodzenie prześladowanej do tej pory mowy ojczystej i polskiej kultury (Kwilecki 1960). Był ponadto propagatorem postępu cywilizacyjnego, przewodnikiem kulturowym i duchowym wsi, realizatorem jej społecznych dążeń i kulturalnych aspiracji. Spełniał szereg istotnych funkcji w wielu dziedzinach życia społecznego, w podnoszeniu na wyższy poziom oświaty, kultury, gospodarki. Oczekiwano od niego przede wszystkim upowszech-

nienia oświaty i kultury, a także działalności w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego (Dróżka 1991). Pojmowanie roli nauczyciela w kategoriach misji społecznej miało swoje uzasadnienie w ówczesnej sytuacji społeczeństwa i oświaty.

W okresie Polski Ludowej nauczyciele pełnili swego rodzaju służbę społeczną wobec społeczności wiejskiej. Zajmowali się nie tylko nauczaniem w trudnych warunkach, lecz także organizowaniem życia społeczno-kulturalnego i oświatowego na wsi. Szkoła, jako ośrodek życia społecznego, oświatowego, uważana była za pierwszoplanową i bardzo potrzebną mieszkańcom wsi, zaś praca ówczesnych nauczycieli nie kończyła się na nauczaniu i wychowywaniu. Swoją pracą społeczną umacniali i pogłębiali ważne funkcje wychowawcze i kulturotwórcze szkoły w środowisku wiejskim (Dróżka 1991).

Pomimo wielu pozytywnych przemian, jakie dokonały się na wsi w latach osiemdziesiątych, wciąż odczuwano niedostatek wyspecjalizowanej kadry, instytucji, zakładów pracy, organizacji społeczno-kulturalnych i oświatowych, które mogłyby przejąć część spoczywających na szkolnictwie zadań. W tych czasach ciągle istniały jeszcze obszary wiejskie o niskim poziomie cywilizacyjnym, edukacyjnym i o wiele niższych niż w mieście możliwościach ich zaspokajania oraz kształtowania. W związku z tym oczekiwano od nauczycieli szerszego uczestnictwa w życiu społecznym środowiska, zorganizowanego współdziałania z rodzicami, instytucjami i organizacjami społecznymi funkcjonującymi poza szkołą. Nie był to jednak powrót do pojmowania roli nauczyciela w kategoriach misji społecznej i posłannictwa. Nie chodziło również o kreowanie nauczycieli – działaczy społecznych, jakimi byli w latach powojennych, lecz dostrzegano w nauczycielu inspiratora, doradcę i organizatora przedsięwzięć na miarę specjalistycznego i ogólnego wykształcenia, zindywidualizowanych potrzeb, zainteresowań, a także aspiracji. Twierdzono, że nauczyciel poprzez działalność społeczną może przyczyniać się do lepszej wymiany informacji i poglądów w różnych kwestiach między społeczeństwem a szkołą i na odwrót. Może wpływać na opinię publiczną i inspirować mieszkańców wsi do czynnego udziału w przekształcaniu własnego środowiska. Wzrastające wymagania społeczne wobec nauczyciela sprawiły, że istotnego znaczenia nabrały jego kwalifikacje, a także postawy wobec własnego rozwoju zawodowego oraz samokształcenie. Im wyższy bowiem poziom intelektualny, kulturalny i społeczno-moralny reprezentuje nauczyciel, tym większe są jego możliwości i szanse wartościowego udziału w rozwoju i wychowywaniu młodzieży szkolnej, a także bogatszego uczestnictwa w życiu środowiska i społeczeństwa (Dróżka 1991).

W początkowym okresie polskiej transformacji po 1989 roku wśród nauczycieli nadal utrzymywały się główne wartości etosu polskiej inteligencji, jakie zawsze świadczyły o randze społecznej i kulturowej tego zawodu (Dróżka 1997). Młodzi nauczyciele mieli do spełnienia swego rodzaju misję społeczno-kulturalną. Czuli, że zagrożone są wartości i morale narodu polskiego. Przetrwała w nich wrażliwość społecznikowska i tradycyjny etos nauczycielski, bowiem zauważali potrzebę odbudowywania wartości podstawowych i tworzenia nowych, poprzez pracę oświatową i kulturalną (Dróżka 1999). Przywiązywali dużą wagę do swego wysokiego poziomu intelektualnego i moralnego, do jakości osoby nauczyciela i jego profesjonalizmu. Twierdzili, że im bardziej nauczyciel jest wykształcony i kompetentny, tym większa jest autonomia osobowa i zawodowa, tym głębsza świadomość istniejących potrzeb i wyzwań, które trzeba podjąć. Istota tradycyjnej postawy społecznej wydawała się być nie zmieniona, inne było jednakże odczytywanie zakresu aktywności społecznej przez młodych pedagogów. Inne były bowiem realia i wyzwania czasów końca XX w. W tym okresie chodziło głównie o angażowanie się intelektualne w sprawy ogółu, czyli dostrzeganie problemów, ich krytyczne analizowanie, a następnie współdziałanie z otoczeniem poprzez szeroko pojmowaną pracę wychowawczą z dziećmi i młodzieżą w szkole (Dróżka 2002). Na wsi nauczyciel musiał nadal być ekspertem w wielu dziedzinach, gdyż dzieci wiejskie miały mniejszy dostęp do wszelkich źródeł informacji oraz miejsc, gdzie można zaspokoić swoje duchowe i kulturalne potrzeby (Dróżka 1997). Zasadniczy sens roli społecznej nauczycieli wiejskich końca XX i początku XXI wieku tkwił w tworzeniu wraz z dziećmi, młodzieżą i rodzicami wartości kulturalnych i ogólnospołecznych oraz we wspólnym kreowaniu szkoły jako ważnej dla wszystkich instytucji oświatowo-kulturalnych w środowisku lokalnym (Dróżka 2002). W latach 90-tych ponadto, podkreślano rolę nauczyciela jako inicjatora współpracy w środowisku lokalnym i odwoływano się do dziejów szkolnictwa w czasach zaborów i w latach międzywojennych, kiedy to nauczyciele zabiegali o zaangażowanie przedstawicieli środowiska lokalnego na rzecz szkoły (Aleksander 1995).

W wyniku radykalnych przemian edukacyjnych i kulturalnych przełomu XX i XXI w. nastąpiła zmiana w społecznym postrzeganiu roli nauczyciela. W czasach, zdominowanych przez postęp naukowo-technologiczny i ekonomiczny oraz podejście materialno-konsumpcyjne zaczęto potrzebować wąskiego fachowca od nauczania, nauczyciela –instrumentalisty, pragmatyka, nauczyciela sukcesu materialnego swego ucznia. Ta grupa zawodowa stała się coraz bardziej pozbawiana wpływu formacyjnego, jaki zawsze stanowił o zawodzie nauczyciela w naszym kraju, zgodnie z tradycją polskiej inteligencji (Dróżka 2003). Nastąpiło załamanie tradycyjnego etosu nauczyciela. Został on bowiem zmuszony przez nowe wymogi reformy oświaty z 1999 r. oraz zmiany społecznej i ustrojowej do walki o utrzymanie się na rynku pracy i troszczenie się głównie o siebie. Z pewnością nie pozostało to bez wpływu na dbałość o najważniejsze dotychczas wartości, takie jak: dobro wychowanka, przyszłość młodych pokoleń czy stan kultury narodowej (Dróżka 2008).

Wraz z przeobrażeniami współczesnej kultury, ekspansją globalizacji, presją społeczeństwa informacyjnego, zaczęły się pojawiać nowe problemy, jak na przykład bieda wśród dzieci, patologie rodzinne, bezrobocie rodziców, niepełnosprawności, eurosieroctwo, nierówności w dostępie do oświaty, szczególnie wyraźnie widoczne w niektórych środowiskach, w tym – wiejskim. W związku z doświadczaniem przez nauczycieli w pracy zawodowej nierówności ekonomicznych i społeczno-edukacyjnych, które są udziałem uczniów (Dróżka 2010), zaczęto oczekiwać od nich wyrównywania szans społecznych i edukacyjnych. Jak pokazały badania, nauczyciele pracujący w tych trudnych, wiejskich warunkach świadomi są swojej roli, jaką powinni podjąć w nowych realiach. Muszą, poza brakami wiedzy i umiejętności, niwelować także zaniedbania kulturowe, motywować do działania i własnego rozwoju, ożywiać całe środowisko wiejskie, a nade wszystko być autorytetem dla ucznia, inicjatorem działań, które pobudziłoby to środowisko, ukazały inną perspektywę, inne wartości (Nauczycielska dojrzałość 2005).

Od nauczycieli społeczeństwo spodziewa się aktywności większej niż przeciętna. Tymczasem relatywnie małe jest zaangażowanie nauczycieli w sprawy lokalne (np. poprawę warunków życia mieszkańców własnej gminy), większe w sprawy środowiska zawodowego (np. poprawę warunków pracy). Takie postawy nauczycieli wynikają z szerszych uwarunkowań społecznych. Z badań wynika, że nauczyciele wskazują na takie tendencje, jak przechodzenie polskiego społeczeństwa od wspólnotowości do indywidualizmu, od współpracy do rywalizacji, rezygnowanie z uczestnictwa w życiu wspólnot lokalnych i zamykanie się w kręgu rodzin. Trendy te materializują się w zagrożeniu utratą pracy w związku z niżem demograficznym, w konkurencji wśród nauczycieli wywołanej przez nowy system awansu zawodowego, w utracie części autorytetu wśród uczniów (Sielatycki 2005).

Rola nauczyciela ewaluowała od krzewiciela kultury, organizatora szkolnictwa, życia społeczno-kulturalnego i duchowego oraz niepodważalnego autorytetu w każdej dziedzinie, poprzez propagatora postępu cywilizacyjnego, pośrednika wymiany informacji między społeczeństwem a szkołą, inspiratora przekształcania środowiska lokalnego, współtwórcę wraz z uczniami i rodzicami wartości kulturalnych i ogólnospołecznych w demokracji obywatelskiej, do pragmatyka, nauczyciela sukcesu klienta szkoły, jakim jest obecnie uczeń (Dróżka 2008).

Znów podkreśla się znaczenie współpracy w środowisku i obarcza się nauczyciela powinnością inicjacji takiego współdziałania, z którego wynika wiele korzyści dla wychowania i edukacji dzieci i młodzieży. Zadaniem nauczyciela jest łączenie sieci instytucji edukacji szkolnej z instytucjami edukacji pozaszkolnej, a także powiązanie obu tych sieci edukacyjnych z problemami najbliższego środowiska (Miłkowska -Olejniczak 2002). Powinien być zatem sprzymierzeńcem społeczności wiejskiej, animatorem współpracy środowiskowej. Przyjmując rolę animatora-sprzymierzeńca nauczyciel negocjuje pomiędzy społecznością lokalną a utrzymującymi władzę. Stara się przezwyciężać przeszkody blokujące osiągnięcia edukacyjne, diagnozując je i pracując na zmianę procesów oraz struktur je tworzących w przymierzu ze społecznością, w której działa. Uczy politycznego działania, występowania w obronie interesów jednostek i grup zagrożonych marginalizacją. Do czasu osiągnięcia samodzielności przez społeczność występuje w jej imieniu, biorąc czynny udział w życiu obywatelskim. Odkrywa istotę najważniejszych problemów wspólnoty i wskazuje drogi ich wspólnego rozwiązania. W ten sposób nauczyciel może kształtować partnerstwo edukacyjne. Jego rolę można utożsamiać z byciem liderem społeczności lokalnej. Z tym, że zasadniczą różnicą między animatorem a liderem jest to, że lider wysuwa się na czoło i przewodzi społeczności lokalnej, animator natomiast zawsze jest w środku tej wspólnoty, działając w przymierzu, czyli z pozycji tego, który jest po tej samej stronie (Mendel 2005).

Oczekiwania wobec nauczyciela w środowisku wiejskim - wyniki badań własnych

Badania, których wyniki zostaną przedstawione w niniejszym rozdziale, zostały przeprowadzone wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, studiujących na kierunku pedagogika w Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Studenci, którzy wyrazili chęć udziału w badaniach, mieli za zadanie wypowiedzieć się pisemnie na temat: „Moje oczekiwania wobec szkoły i nauczyciela w środowisku wiejskim". W konsekwencji tego postępowania empirycznego zebrano 250 ciekawych prac.

Wnikliwe przestudiowanie tych pisemnych wypowiedzi pozwoliło na wyodrębnienie kilku kategorii oczekiwań. Są to oczekiwania: osobowościowe, wychowawcze, kompetencji zawodowych, menedżerskie, przywódcze, wyrównawcze oraz integracyjne.

Oczekiwania osobowościowe

Analiza treści wypowiedzi studentów pokazała, że mieszkańcy środowisk wiejskich dużą wagę przykładają do osobowości nauczyciela i oczekują od niego takich cech jak: obiektywizm, kultura osobista, obowiązkowość, wyrozumiałość, cierpliwość, wrażliwość na drugiego człowieka, otwartość, uczciwość, sprawiedliwość, serdeczność, życzliwość, troskliwość, zamiłowanie do dzieci i pracy, przystępność, odpowiedzialność, spostrzegawczość, twórczość, czujność, rozwaga, upór, konsekwencja, tolerancja i akceptowanie każdego dziecka. Badani chcieliby, aby nauczyciel był „pozytywnie nastawiony do świata, ludzi, rodziców, a przede wszystkim uczniów".

Specyfika środowiska wiejskiego pozwala na bliższe poznanie wszystkich dzieci i ich rodzin, co niesie ze sobą wiele korzyści dla pedagogów, wśród których najważniejszą jest dobry przepływ informacji,

ale też może wzniecić pokusę, aby na podstawie opinii o rodzinie wyrabiać sobie zdanie o uczniu. Dlatego w swoich wypowiedziach studenci podkreślali, że ważne jest, aby nauczyciel nie dokonywał porównań wychowanków z rodzeństwem i rodzicami, i aby był bezstronny w swoich ocenach.

Wielu spośród badanych postrzega nauczyciela jako „ideał", „posiadacza wyłącznie pozytywnych cech" oraz chce widzieć w nim „wzór".

Ten typ oczekiwań (osobowościowych) jest związany z psychologicznym ujęciem osoby nauczyciela i pojmowaniem go jako struktury idealnych cech. Od zawsze chciano widzieć w nauczycielu „zwierciadło wszelkich cnót" (Kwiatkowska 2012). Ta potrzeba, która stała się źródłem rozważań czołowych przedstawicieli osobowościowego postrzegania nauczyciela - Jana Władysława Dawida, Zygmunta Mysłakowskiego, Stefana Szumana, Mieczysława Kreutza i Stefana Baleya (Osobowość nauczyciela 1959) przetrwała do dziś. Jak trafnie zauważa H. Kwiatkowska, „w analizie profesji zaufania społecznego trudno się rozstać z myśleniem kategoriami niepodważalnych cnót, które nauczyciel ma urzeczywistniać, ucząc dzieci i młodzież. Wzór, ideał, skupisko cnót to kategorie, które były, są i zapewne będą obecne w opisie nauczyciela. Tak długo, jak będziemy się zastanawiać nad modelem człowieka jako celem wychowania, tak długo będziemy myśleć o nauczycielu jako pewnej doskonałości, która ma sprostać realizacji tego celu. Trudno sobie wyobrazić, aby zły człowiek mógł wychować wrażliwą i pełną cnót jednostkę (Kwiatkowska 2012, s. 34).

Oczekiwania wychowawcze

Spośród oczekiwań drugiego typu, nazwanych „wychowawczymi", najczęściej powtarzało się stwierdzenie, że nauczyciel „powinien być autorytetem".

Postrzeganie nauczyciela w kategoriach autorytetu występuje od początków istnienia szkoły, gdyż ta instytucja ze swej istoty nijako wspiera się na autorytecie. Jednocześnie należy zauważyć, że z terminem „autorytet" wiąże się pewna kłopotliwość, gdyż jest niejednoznaczny i nieostry (Dudzikowa 2007). Najczęściej rozumiany jest jako: „prestiż, powaga, wpływ, znaczenie, mir, człowiek, instytucja mająca wpływ, znaczenie, ciesząca się uznaną powagą, mirem, arbiter, znawca, wyrocznia, mistrz, alfa i omega" (Kopaliński 1967, s. 45). Dodatkowo problematyczne jest to, że w potocznym użyciu budzi on uczucia wysoce ambiwalentne. Z jednej strony reakcje na słowo autorytet są zdecydowanie negatywne – istnienie autorytetu zakłada bowiem trwałe uznanie czyjejś wyższości i podporządkowanie się nie tylko w sprawach, w których ten ktoś przedstawił już przekonująco swoje racje, lecz również w całkiem innych, które pojawią się dopiero w przyszłości. Z drugiej strony wywołuje on pozytywne reakcje emocjonalne – podporządkowanie się nie jest wymuszone, lecz wynika z przekonania, iż komuś ten kredyt zaufania istotnie się należy, jeżeli nawet nie otrzymujemy w zamian żadnych gwarancji. Nikt nas nie zmusza do poddania się autorytetowi: to my go sami wybieramy (Dudzikowa 2007).

Można by przypuszczać, że badani, oczekując, aby nauczyciel był autorytetem, mają na myśli tę pozytywną aurę emocjonalną i „wewnętrzne" wyposażenie w autorytet. Oznacza ono, że obdarzanie nauczyciela autorytetem, zaufaniem odbywa się zawsze przy współudziale ucznia i nauczyciel musi na nie w toku interakcji zapracować. Jego wygląd, czyny, słowa służą uczniom jako wskazówki, na podstawie których ustalają tożsamość nauczyciela (Dudzikowa 2007). Jest to przeciwieństwem zewnętrznego nadania autorytetu osobie nauczyciela, czyli przekonania, że autorytet jest wpisany w rolę społeczną niejako automatycznie, że godności autorytetu nie musi się potwierdzać wartościami osobowymi, ponieważ należy się ona sama przez się.

W wypowiedziach badanych studentów ze wsi można odczytać, że nauczyciela winna cechować „nienaganna postawa, kierowanie się w życiu (także pozaszkolnym) wartościami moralnymi i etycznymi". Ich zdaniem nauczyciel „jest zobowiązany do życia na wyższym od innych poziomie moralnym" i swoim zachowaniem „powinien dawać przykład do naśladowania". Specyfika zawodu nauczycielskiego polega między innymi na tym, że jest on odpowiedzialny za kształtowanie młodych ludzi. W związku z tym społeczeństwo bacznie obserwuje i rozlicza go za wypełnianie nauczycielskich powinności, szczególnie tych związanych ze sferą etyki i moralności. Często staje przed koniecznością rezygnacji z pewnych zachowań czy reakcji, które w zawodzie nauczycielskim nie przystoją (Miko-Giedyk 2014a). Potwierdzają to analizowane pisemne wypowiedzi, w których można przeczytać, że nauczyciel powinien „w każdej chwili i sytuacji odpowiednio się zachowywać".

Pedagog, wychowawca młodych ludzi czuje presję bycia wiarygodnym, swoisty przymus zgodności swoich poglądów i czynów, zarówno w pracy, jak i poza nią. Jego zachowania i deklaracje nie mogą być więc niezgodne (Miko-Giedyk 2014a). Te kwestie podkreślają badane osoby pisząc, że „nauczyciel mówiąc o czymś w szkole musi trzymać się tego także w swoim prywatnym życiu, będąc na spacerze, zakupach, na urlopie".

Oczekiwania kompetencyjne

Trzeci typ oczekiwań wyłoniony z materiału badawczego związany jest z kompetencjami i kwalifikacjami zawodowymi pedagogów. W analizowanych pisemnych wypowiedziach pojawiło się wiele wymagań dotyczących różnorodnych kompetencji szczegółowych, jak również stwierdzeń ogólnych, typu: „nauczyciel powinien być wykształcony", „odpowiednio wykształcony", „dobrze wykształcony, gdyż na wsi zdarzają się nauczyciele niedokształceni", „tak samo wykształcony jak w mieście", „powinien nieustannie się dokształcać", „posiadać kwalifikacje zawodowe", itp.

Oczekiwania badanych najczęściej oscylowały wokół kompetencji pedagogicznych. Podkreślano, że nauczyciel powinien „wykazywać odpowiednie pedagogiczne podejście do dzieci", „wspierać uczniów w obliczu różnych problemów", „posiadać umiejętność pracy z uczniem słabym", „interesować się trudnościami i problemami wychowanków", „potrafić pomóc im w razie trudności", „rozbudzać pasje i zainteresowania", „rozwijać zdolności", „wspierać rodziców w wychowaniu dzieci", „prowadzić pedagogizację rodziców". Badani podkreślali ponadto, że potrzebna jest „szeroka wiedza pedagogiczna", „wiedza z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej", „umiejętność pracy z uczniem niepełnosprawnym i o specjalnych potrzebach edukacyjnych".

Równie ważne okazały się być kompetencje psychologiczne. W analizowanych tekstach można znaleźć liczne fragmenty świadczące o tym, że nauczyciel ma wspierać psychicznie swoich uczniów, diagnozować zaburzenia emocjonalne, osobowościowe i umysłowe, a także kształtować wśród wychowanków umiejętności psychologiczne. Pisano, że nauczyciel powinien posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia dialogu, wzbudzania zainteresowania, dawania poczucia bezpieczeństwa.

Badani studenci dużą wagę przykładają do kompetencji metodycznych i wskazują, że nauczyciel uczący w szkole wiejskiej „winien stosować różnorodne najnowocześniejsze metody pracy", „nie bazować na podręczniku", lecz „urozmaicać zajęcia", „korzystać z różnych rodzajów metod dydaktycznych", „nie tylko podających, ale przede wszystkim problemowych", czy „aktywizujących". Zauważyć więc można dużą potrzebę wiedzy metodycznej, kojarzonej ze znajomością efektywnych nowoczesnych metod pracy, oraz umiejętności metodycznych, związanych ze skutecznym stosowaniem tychże metod.

Liczne wypowiedzi wskazują, iż mieszkańcy wsi wymagają kompetencji związanych z wiedzą o regionie, który zamieszkują. Chcą, aby nauczyciel znał mentalność ludzi, wśród których pracuje, ich tradycje, zwyczaje, problemy, z którymi się borykają, aby szanował ich specyficzne cechy i przyzwyczajenia, a także, by znał walory środowiska lokalnego i zapoznawał z nimi dzieci.

Inne kompetencje, które można było wyodrębnić z materiału badawczego to: komunikacyjne, techniczno-informatyczne, innowacyjne, z zakresu doradztwa zawodowego, edukacji prozdrowotnej i propagowania zdrowego stylu życia.

Szeroki wachlarz tak licznych kompetencji, opisywanych przez osoby biorące udział w badaniach, może świadczyć o wciąż utrzymującej się i ciągle podtrzymywanej, acz charakterystycznej dla czasów przednowoczesnych, wizji pedagoga jako eksperta. Eksperckość nauczyciela związana jest z realizacją szerokiego projektu edukacyjnego, którym jest nauczanie rzesz młodych ludzi mające prowadzić do ewolucji społecznej w zakresie postępu wiedzy, refleksyjności, obyczajów, moralności itp. Jednakże rzeczywista skuteczność nauczyciela w realizację takiego projektu jest iluzoryczna, co poddaje w wątpliwość jego eksperckość (Wróbel, Nawrocki 2010). Oczekiwania tego rodzaju stawiają nauczyciela w kłopotliwej sytuacji, są raczej niemożliwe do zrealizowania we współczesnym świecie, charakteryzującym się ogromną wielością źródeł wiedzy i informacji oraz niemalże nieograniczoną dostępnością. Z drugiej jednak strony, nauczyciele chętnie podtrzymują wizję swej roli jako kogoś, kto jest najbardziej kompetentnym źródłem wiedzy o świecie, ponieważ pomaga im to w kreowaniu własnej przydatności i autorytetu (Wróbel, Nawrocki 2010).

Oczekiwania menedżerskie

Kolejna wyodrębniona z badań kategoria oczekiwań wobec nauczyciela związana jest z umiejętnościami menedżerskimi. Badani pisali, że nauczyciel wiejski powinien być „dobrym organizatorem", organizować czas wolny dzieciom, gdyż często same tego nie potrafią i nie ma kogoś w ich najbliższym otoczeniu, kto mógłby im w tym pomóc, więc w konsekwencji „wałęsają się po wsi". Zdaniem studentów, autorów wypowiedzi, pedagog w środowisku wiejskim jest odpowiedzialny za aranżowanie spotkań w szkole ze specjalistami, np. doradcą zawodowym, psychologiem, trenerem personalnym. Ważnym jego zadaniem jest też pozyskiwanie funduszy na rzecz szkoły i uczniów, poszukiwanie wsparcia finansowego dla realizowania różnych projektów, dbałość o poprawę warunków pracy w szkole oraz wdrażanie rozmaitych inicjatyw. Nauczyciel powinien być przedsiębiorczy, kreatywny, poszukujący lepszych rozwiązań, zaangażowany w życie szkoły i całego środowiska lokalnego, a także inspirujący do nowych pomysłów. Są to niewątpliwie współczesne cechy menedżerów, przed którymi stawia się wyzwania, aby wcielali się w role organizatorów, wizjonerów, polityków, przedsiębiorców, strategów, integratorów, improwizatorów oraz wymaga się, by byli „twórczymi burzycielami" i przejawiali „niespokojnego ducha" (Madalińska-Michalak 2012).

Oczekiwania przywódcze

Z rolą menedżera związana jest rola przywódcy, jakkolwiek dostrzegane są w literaturze zarówno podobieństwa, jak i różnice w działaniach oraz cechach menedżera i przywódcy (Madalińska-Michalak 2012). Przywództwo nauczycieli najczęściej jest rozumiane jako proces, w którym nauczyciele, indywidualnie lub wspólnie, wpływają na swoich kolegów i koleżanki z pracy, na dyrektorów szkół i innych członków społeczności szkolnej w celu poprawy nauczania i uczenia się, co z kolei ma prowadzić do wzmożenia uczenia się uczniów i poprawy ich osiągnięć edukacyjnych (Assunção Flores 2014). Przywództwo różni się od zarządzania przede wszystkim tym, że jest zorientowane na ludzi i proces, podczas, gdy zarządzanie – na zadania i wyniki (Madalińska -Michalak 2012). Oczekiwania badanych studentów

ze wsi wobec nauczycieli dotyczące umiejętności motywowania do działania oraz angażowania uczniów, jaki i innych podmiotów edukacji w realizowane projekty, identyfikowanie i rozwijanie talentów czy budowanie relacji interpersonalnych oraz tworzenia zgranego zespołu - można zakwalifikować więc do kategorii przywódczych.

Oczekiwania wyrównawcze

Wielu badanych studentów w swych pisemnych wypowiedziach podkreślało, że nauczyciel wiejski powinien stać na straży „równej edukacji", „równości szans edukacyjnych", „przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu", „pomagać w pokonywaniu barier edukacyjnych", „wyrównywać szanse edukacyjne". Zadania wyrównawcze nauczycieli są bardzo ważnym aspektem funkcjonowania pedagogów zwłaszcza w środowisku wiejskim, ale jak wskazują dane z dotychczasowych badań empirycznych, rzeczywista działalność w tym zakresie jest niewspółmiernie niska wobec istniejącymi potrzeb (Miko-Giedyk 2014b). Najczęściej wymienianymi oczekiwaniami związanymi z wyrównywaniem szans edukacyjnych w świetle omawianych badań są: wsparcie w pozyskiwaniu pomocy materialnej, doradzanie w celu korzystania ze świadczeń socjalnych, przygotowywanie uczniów do olimpiad i konkursów, organizowanie zajęć dla uczniów zdolnych, wzmacnianie poczucia własnej wartości uczniów, ćwiczenie umiejętności pracy w grupie, komunikacji oraz autoprezentacji, uczenie samodzielności, doradzanie w wyborze dalszej edukacji oraz wyboru zawodu, organizowanie kół zainteresowań i innych zajęć pozalekcyjnych, uroczystości szkolnych, wycieczek, prowadzenie zajęć wyrównawczych. Do oczekiwań wyrównawczych można zaliczyć również te, które są związane z dobrym przygotowaniem nauczyciela do pracy w wiejskiej placówce, z jego doskonaleniem zawodowym i dokształcaniem.

Oczekiwania integracyjne

Ostatnią kategorią oczekiwań wobec nauczyciela, którą można wyodrębnić z pisemnych wypowiedzi studentów są wymagania integracyjne, związane z działalnością na rzecz współpracy, zaangażowania społecznego oraz ściślejszego powiązania społeczności lokalnej wokół spraw istotnych dla wszystkich. W badanych tekstach powtarzały się stwierdzenia, że nauczyciel powinien umieć współpracować z rodzicami oraz innymi członkami społeczności lokalnej, z przełożonymi, władzami gminnymi, swoimi kolegami z pracy. Zadaniem nauczyciela jest inicjowanie i organizowanie współpracy z instytucjami kultury i edukacji, placówkami pożytku publicznego, scalanie całej społeczności lokalnej wokół wspólnych inicjatyw. Mieszkańcy wsi chętnie widzieliby większe zaangażowanie nauczycieli w sprawy lokalne oraz chcieliby powrotu jego działalności społecznej na rzecz środowiska wiejskiego.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując przeprowadzoną wyżej analizę wyników pierwszego etapu badań nad oczekiwaniami mieszkańców środowisk wiejskich wobec nauczyciela, (które będą wykorzystane w planowaniu dalszych badań z tego zakresu), można wyróżnić co najmniej kilka kategorii tych oczekiwań, które są następujące:

- osobowościowe, związane z psychologicznym ujęciem osoby nauczyciela oraz pojmowaniem jej jako struktury cech idealnych;
- wychowawcze, uwarunkowane wypełnianiem przez nauczyciela zadań wychowawczych oraz postrzeganiem go jako wzoru do naśladowania, autorytetu;
- kompetencyjne – obejmujące kompetencje pedagogiczne, psychologiczne, metodyczne, regionalne, komunikacyjne, techniczno-informatyczne, innowacyjne, z zakresu doradztwa zawodowego, edukacji prozdrowotnej;
- menedżerskie, związane z postrzeganiem nauczyciela jako menedżera zarządzającego organizacją, jaką jest szkoła;
- przywódcze, dotyczące pełnienia funkcji „lidera", motywującego siebie i innych do działań na rzecz zmiany;
- wyrównawcze, związane z wyrównywaniem szans edukacyjnych oraz pokonywaniem przez nauczyciela barier edukacyjnych istniejących w środowisku wiejskim;
- integracyjne, dotyczące prowadzenia współpracy instytucji zlokalizowanych w najbliższym otoczeniu szkoły oraz ludzi zamieszkujących środowisko lokalne, a także działań na rzecz wspólnych interesów.

Hierarchia ważności poszczególnych kategorii nie została uchwycona w tych badaniach, niewątpliwie jednak ten kierunek działań zostanie podjęty w dalszych etapach.

Przeprowadzone badania zdają się potwierdzać słuszność tezy Kwiatkowskiego (2008), że nauczyciele traktowani są jako grupa ekskluzywna, która musi sprostać szerokiemu zakresowi różnych zadań, charakteryzować się specyficznymi (zawsze pozytywnymi) cechami osobowości, posiadać pełne i rzetelne kwalifikacje zawodowe (od razu po skończeniu studiów) i dźwigać na swoich barkach wszelkie różnorodne, często wewnętrznie sprzeczne nadzieje. Wymagania stawiane przed nimi wydają się być zbyt „wygórowane" i trudne do zrealizowania. Można by zatem przypuszczać, że współczesne oczekiwania członków środowiska wiejskiego wobec nauczycieli są ambiwalentne i niedookreślone.

Środowisko wiejskie traktowane jest przez społeczność wiejską jako „lepsze" miejsce pracy i funkcjonowania nauczyciela (w porównaniu ze środowiskiem miejskim), z uwagi na mniejszą liczbę uczniów w klasach, większy przepływ informacji („wszyscy się znają"), większy szacunek i autorytet, jakim darzony jest nauczyciel na wsi. Niemało jest jednak wypowiedzi całkiem przeciwnych, uznających nauczanie w środowisku wiejskim jako „trudniejsze",

ponieważ występuje tu wiele negatywnych zjawisk, utrudniających pracę nauczyciela, jak na przykład bieda wśród dzieci, patologie rodzinne, gorsze szanse edukacyjne, bezrobocie, niepełnosprawności. Warto zatem pogłębić wiedzę na ten temat i poszukać związków takich poglądów z wiekiem badanych, wykształceniem, miejscem zamieszkania, faktem posiadania dzieci w wieku szkolnym, płcią itp., co będzie przedmiotem dalszych analiz i badań.

Literatura:

1. Aleksander T. (1995), *Optymalizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły poprzez wykorzystanie sił społecznych środowiska lokalnego*. W: A. Jopkiewicz (red.), *Edukacja i rozwój. Jaka szkoła? Jaki nauczyciel? Jakie wychowanie?* Wydawnictwo WSP w Kielcach, Kielce, s. 86-93.
2. Assunção Flores M. (2014), *Przywództwo nauczycieli w czasach pełnych wyzwań.* W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania.* Wydawnictwo: Wolters Kluwer, Warszawa, s. 167-186.
3. Dróżka W. (1991), *Nauczyciel w środowisku wiejskim. Działalność społeczna i samokształcenie*. Wydawnictwo WSP, Kielce.
4. Dróżka W. (1997), *Młode pokolenie nauczyciel. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Wydawnictwo WSP, Kielce.
5. Dróżka W. (1999), *Rola i pozycja społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim –na podstawie pamiętników młodych nauczycieli*. W: M. Meducka (red.), *Wokół „syzyfowych prac". Problemy edukacji wiejskiej w Polsce w XIX i XX wieku*. Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce, s. 127-150.
6. Dróżka W. (2002), *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikarskie*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
7. Dróżka W. (2003), *Nauczycielska dojrzałość. Średnie pokolenie nauczycieli wobec zmiany społeczno-edukacyjnej w Polsce w świetle badań autobiograficznych*. „Edukacja" nr 2, s. 92-97.
8. Dróżka W. (2008), *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce.
9. Dróżka W. (2010), *Nauczyciel pod presją nierówności społeczno-edukacyjnych (Na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004)*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 106-123.
10. Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia.* Impuls, Kraków.
11. Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawców klasy.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
12. Ferenz K. (2000), *Oczekiwania rodziców wobec szkoły w małych społecznościach lokalnych*. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździecki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Wydawnictwo WSP TK, Zielona Góra, s. 187-194.
13. Giza T. (2002), *Wspieranie uzdolnień uczniów w małych środowiskach*. W: B. Matyjas (red.), *Formy pomocy dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce, t. I, s. 235-242.
14. Klus-Stańska D. (2013), *dyskusja panelowa na VII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, Pozór w edukacji – dyskusja*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Impuls, Kraków, s. 436-440.
15. Kopaliński W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych.* WP, Warszawa.
16. Kotusiewicz A. A. (2003), *Nauczyciel w gminie. Metafizyka i empiria*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. WSP ZNP, Warszawa, s. 207-210.
17. Kozińska-Bałdyga A. (2004), *Mała szkoła*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", tom III, Warszawa, 27-33.
18. Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
19. Kwiatkowska H. (2012), *Pedeutologia*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
20. Kwiatkowski S. M. (2008), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 27-30.
21. Kwilecki A. (1960), *Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli osadników*. Instytut Zachodni, Poznań.
22. Łopuszański T. (1927), *Zawód nauczyciela*. Warszawa.
23. Madalińska-Michalak J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
24. Mendel M. (2005), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 16-29.
25. Miko-Giedyk J. (2014a), *Prywatno-publiczne zaplątanie – palący problem współczesnych nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej.* W druku.
26. Miko-Giedyk J. (2014b),, *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Studium empiryczne gmin wiejskich w powiecie kieleckim*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce. W druku.

27. Miłkowska-Olejniczak G. (2002), *Na pomoc dziecku i rodzinie, czyli o przygotowaniu nauczycieli do pracy wychowawczej w środowisku lokalnym*. W: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku.* Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 275-282.
28. *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli 2004* (2005). Wybór, opracowanie i posłowie W. Dróżka, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
29. *Osobowość nauczyciela* (1959), W. Okoń (red.). PZWS, Warszawa.
30. Papież J. (2006), *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*. Impuls, Kraków.
31. Sielatycki M. (2005), *Młodzi i starsi obywatele w polskiej szkole. Uwagi na rozpoczęcie Europejskiego Roku Edukacji Obywatelskiej w Polsce*. 27stycznia 2005, http://www.ereo.codn.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=58, 07.09.2013.
32. Sławecki T. (2000), *Stan i perspektywy oświaty na wsi*. „Nowa Szkoła", nr 9, Wydawca: Korporacja Polonia, Warszawa, s. 9-11.
33. Styk J. (2013), *Wybrane wypowiedzi uczestników debaty*. W: *Polska wieś 2012. Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju. Raport o stanie wsi*, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 23, Wydawca: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej s. 63.
34. Szafraniec K. (2002), *Polskie residuum systemowe, czyli pytanie o rolę wsi i chłopów w procesach przekształceń ustrojowych*. „Kultura i Społeczeństwo", nr 4, Komitet Socjologii PAN, Instytut Studiów Politycznych PAN.
35. Szafraniec K. (2011), *Raport „Młodzi 2011"*. Warszawa.
36. Szafraniec K. (2013), *Wybrane wypowiedzi uczestników debaty*. W: *Polska wieś 2012. Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju. Raport o stanie wsi*, Biuletyn Forum Debaty Publicznej nr 23, Wydawca: Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej s. 77-78.
37. Tołwińska-Królikowska E. (2013), *Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym – Nowe zadania szkoły?* W: G. Mazurkiewicz. (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 141-153
38. Wróbel Sz., Nawrocki R. (2010), *Szkoła jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji.* Wydawca: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz.

CZĘŚĆ III: RECENZJE

MARZENA ŻYLIŃSKA, NEURODYDAKTYKA. NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ PRZYJAZNE MÓZGOWI. WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU MIKOŁAJA KOPERNIKA, TORUŃ 2013, SS.318

MARZENA ŻYLIŃSKA NEURODIDACTICS. TEACHING AND LEARNING ARE BRAIN–FRIENDLY. THE NICOLAUS COPERNICUS UNIVERSITY PRESS, TORUŃ 2013, 318 PAGES

Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), 2014

Sergiusz Nikitin
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Nikitin S. (2014), *Recenzja książki Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, ss.318,* Rozprawy Społeczne 3, (VIII), s. 57-59

Nauczanie i uczenie się w ostatnich kilku dekadach wywołuje coraz większe trudności tak u nauczających jak i nauczanych. Ministerstwa różnych państw zajmujące się oświatą zapowiadają coraz to bardziej skuteczne zmiany w tym zakresie skierowane na unowocześnienie systemu edukacyjnego, gdyż jest to wymogiem przyśpieszonego postępu technologicznego i społecznego. Nauczyciele ciągle są zachęcani do uczenia się metod aktywizacji uczniów w procesie edukacji szkolnej. Obecne pokolenie dzieci i młodzieży określane jest przez niektórych naukowców jako pokolenie cyfrowe, lub nawet jako „cyfrowi tubylcy", zaś poprzednie pokolenia są określane jako „cyfrowi imigranci". Te nazwy oznaczają nie tylko inny stopień wiedzy i umiejętności ich przedstawicieli w dziedzinie mediów cyfrowych, lecz zasadniczą różnicę w postrzeganiu świata, kompetencjach mózgu, a nawet w strukturze mózgu. Tak daleko zaszły te zmiany, że nauczanie dzisiejszych uczniów wymaga radykalnie odmienionego podejścia w edukacji szkolnej. I wcale nie oznacza to wskazania do wprowadzenia informatycznych mediów do procesu edukacyjnego. Wręcz przeciwnie, zbyt pochopne i bezmyślne wprowadzenie tychże jest szkodliwe tak dla procesu nauczania-uczenia się, jak i dla rozwoju uczniów, gdyż w wyniku tego doznają z dużym prawdopodobieństwem tzw. cyfrowej demencji.

W tym kontekście niezwykle aktualną i interesującą jest książka Marzeny Żylińskiej pod tytułem *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Autorka zajmuje się metodyką i neuropedagogiką, pracuje jako wykładowca w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. W swojej książce próbuje przybliżyć czytelnikowi osiągnięcia tzw. neuronauk oraz płynące z nich wskazówki dotyczące właściwego procesu nauczania, gdyż obecnie proces ten w szkołach tradycyjnych dalece ignoruje podstawowe prawa funkcjonowania ludzkiego mózgu. Autorka wyraża przekonanie, że możliwe jest takie zorganizowanie nauczania w szkole, przy którym uczniowie zachowają chęć do nauki, chęć będącą ich naturalną wrodzoną umiejętnością. Twierdzi również, że należy szkołę wymyślić od nowa, ale wpierw należy ustalić, po co dzieci mają chodzić do szkoły, czego mają się uczyć, do czego się przygotowywać przez kilkanaście lat edukacji szkolnej. Coraz więcej głosów podnosi kwestię marnowania w szkole (w jej niemalże niezmienionym od 200 lat kształcie) indywidualnych talentów dzieci, szczególnie tej chęci poznawania świata. Istotnym jest także problem wyuczanej tam odtwórczości i zdławienia kreatywności przez ukryty program szkolny. Autorka więc stawia na wstępie odważne i uczciwe pytania kluczowe: *Czy chcemy przygotowywać młodych Polaków do roli kreatywnych, innowacyjnie myślących twórców, czy raczej będziemy wspierać naukę „po śladzie" i nagradzać tych, którzy potrafią powielać znane schematy i najlepiej się dostosować? Czy celem jest wychowanie ludzi umiejących wyrażać własne, czy cudze myśli? Czy szkoła ma ograniczać się do przekazywania informacji, czy powinna również rozwijać kreatywność, umiejętność pracy w grupie, czy zdolność wyszukiwania i selekcji informacji? Czy chcemy rozwijać u uczniów jedynie tzw. twarde kompetencje, które łatwo sprawdzić za pomocą testów, czy również te miękkie, o które coraz głośniej dopominają się pracodawcy? Czy miarą sukcesu edukacyjnego powinna być liczba zdobytych na teście punktów, czy raczej to, czy uczeń rozwinął w szkole swoje zainteresowania i zachował chęć do nauki?*

Adres do korespondencji: Sergiusz Nikitin
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, ul. Żytnia 39, 08-110 Siedlce,e-mail: sergnik@tlen.pl, tel. (25) 643-18-30

Mottem książki Marzena Żylińska wybrała paradoksalne i jakże celne stwierdzenie: *W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele przygotowują dzisiejszych uczniów do rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro.*

Książka składa się z czterech rozdziałów. W każdym z nich wiele istotnych informacji o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu w procesie uczenia się autorka konfrontuje z obecnym podejściem panującym m.in. w polskim, niemieckim czy amerykańskim systemie edukacyjnym. Neuronauki obecnie dostarczają wiele przykładów tego, jak powszechna formuła szkoły utrudnia mózgowi ucznia realizację naturalnej chęci uczenia się.

Pierwszy rozdział *Neurodydaktyki* omawia neurobiologiczne podstawy uczenia się z najnowszej literatury światowej dostępnej w różnych językach. W tej części zostaje wyjaśnione co to jest neurodydaktyka i jaki jest jej cel, jak działa mózg, jak przetwarza informacje, jakie wrażenia docierają do mózgu i co on z nimi robi, jak szuka sensu w tym co poznaje, czy nauka może być przyjemna, dlaczego fakt udowodnionej naukowo neuroplastyczności i neurogenezy jest tak istotnym w kontekście rozwoju i uczenia się. Okazuje się, że zjawiska te nie tylko są faktem (jeszcze do niedawna niepotwierdzonym), ale są one ściśle związane z procesem uczenia się i zależą wprost od poziomu aktywności. Okazuje się, że ludzka pamięć ma ogromną pojemność, lecz bardzo wąskie wejście jest do jej pokładów i tutaj ma ogromne znaczenie w jaki sposób zostanie ukierunkowana wrażliwość poznawcza ucznia.

W rozdziale drugim został scharakteryzowany fenomen również całkiem niedawno odkrytych neuronów lustrzanych. Neurony lustrzane odgrywają kluczową rolę w budowaniu relacji międzyludzkich, które wpływają na efektywność nauczania. Kompetencje społeczne okazują się być bardzo istotną sferą rozwoju dziecka i rzutują na wszystkie inne sfery rozwojowe. Tutaj omówiono także procesy odzwierciedlania, współbrzmienia i dostrajania oraz odpowiada się na pytanie: *dlaczego tak trudno ukształtować dziecko na własną modłę lub zmusić je do nauki.* Pokazano również, jak neuronauki całkowicie potwierdzają intuicję Marii Montessori o tym, że mózg uczy się sam, co trafnie oddaje powiedzenie jednego z jej podopiecznych: *pomóż mi samemu to zrobić*. Na końcu tego rozdziału Marzena Żylińska podaje przykład rozwijania neuronów lustrzanych na podstawie jednego z wierszy J. Tuwima (zbiór przykładowych scenariuszy tego typu z różnych przedmiotów szkolnych autorka postanowiła wydać oddzielną pozycją z uwagi na rozległość materiału).

Trzeci rozdział nosi tytuł *Cyfrowi tubylcy i cyfrowi emigranci*. Zostały w nim omówione kwestie związane ze skokiem cywilizacyjnym w cyfrowy świat multimediów. O konsekwencjach tych przemian w edukacji, o wpływie mediów cyfrowych na strukturę mózgu, wśród których naukowcy coraz częściej wymieniają takie zaburzenia, jak: ADHD, autyzm, dysleksję i inne. O wywołaniu przez media zjawiska *multitaskingu* i jego wpływie na spłycenie poznawcze i zaburzenia psychiczne. O tym jak i po co nauczyciele mają stosować nowe technologie w pracy z uczniami żeby ułatwić im wszechstronny rozwój osobowości.

Szkoła przyjazna mózgowi, czyli poszukiwanie alternatywy dla edukacji transmisyjnej – to ostatni, czwarty rozdział, w którym autorka rozpatruje genezę dzisiejszego kształtu szkoły panującego praktycznie w każdym kraju świata, analizuje ważniejsze cechy jej funkcjonowania zadając pytanie: *dlaczego uczniowie nudzą się w szkole?* Stwierdza, że tutaj umiera ciekawość poznawcza. W rozdziale tym też zostaje omówiona dydaktyka konstruktywistyczna oparta na różnorodności i dająca realne podstawy nowego modelu szkoły w dobie ciągłych zmian. Omawia się także jak system testocentryczny szkodzi realizacji przygotowania dzieci do radzenia sobie w jutrzejszym świecie, które powinno przyświecać rzeczywistym celom edukacji.

W Podsumowaniu znajduje się wyraźne wołanie autorki o konieczności formowania a nie formatowania umysłów dzieci, chodzi o to, by szkoła uszanowała każdy talent i pozwalała mu się rozwinąć, by zasada indywidualizacji była nie tylko na papierze, lecz także w rzeczywistym programie szkolnym realizowana.

Dla mózgu nie jest istotne coś, co wydarza się bardzo rzadko (np. stosowanie metody projektów raz na semestr), nie są dla niego istotne również informacje monotonne i podobne do siebie. Autorka powtarza za M. Spitzerem, że „mózg wówczas umiera", a przecież „mózg ucznia jest miejscem pracy nauczyciela". Emocje są markerami pamięci. Wiedza podawana bez emocji i tylko jednym kanałem informacyjnym (mowa) nie wzbudza aktywności świadomości, nie powoduje powstania nowych połączeń neuronalnych i nie zostaje przyswojona. Natomiast wiedza zabarwiona emocjonalnie, angażująca relacje międzyludzkie, przedstawiona problemowo, zestawiona z życiem codziennym poza szkołą – taka wiedza zostaje łatwo i trwale złączona z dotychczasowym doświadczeniem ucznia i staje się jego bogactwem. Wówczas nie ma potrzeby w zewnętrznym motywowaniu uczniów, gdyż sam proces odkrywania jest dla nich nagrodą i wywołuje dużo pozytywnych przeżyć. Chemia mózgu warunkuje możliwości poznawcze, w zależności od bodźców, których dostajemy zbyt dużo, w mózgu powstają neuroprzekaźniki, dzięki którym możliwy jest przekaz impulsu przez synapsy między dendrytami. Jest to niezbędny warunek funkcjonowania mózgu, gdy nie jest spełniony, pojawiają się różnego rodzaju zaburzenia. Okazuje się też, że optymalne warunki uczenia się mają miejsce wówczas, gdy sami przejawiamy aktywność, gdy coś nas interesuje naprawdę!

Szkoła korzysta z podstawy programowej, gdzie każda dziedzina jest podzielona na przedmioty, które po pierwsze – nie mają często przełożenia na życie praktyczne, po drugie – nie są powiązane ze sobą, brakuje w tym podziale interdyscyplinarności. Mózg natomiast tworzy własną sieć neuronalną, gdzie każ-

dą informacje łączy z każdą inną, szukając powiązań, wzajemnych zależności, szukając sensu. Tak zbudowane są struktury mózgowe. Doświadczenie osobiste odgrywa w uczeniu się kluczową rolę, co kiedyś już zauważyli i wykorzystali w swoich systemach pedagogicznych przedstawiciele nurtu Nowego Wychowania. Teraz przy pomocy szybkiego skanowania mózgu udało się uchwycić istotne zmiany fizjologiczne w procesie uczenia się i potwierdzić odkryte już na przełomie XIX i XX wieków prawdy. Nauczyciel może i powinien być inspiratorem i służyć pomocą dziecku na jego drodze rozwoju. Metody podawcze i nastawienie podporządkowujące eliminuje rozwijanie większości talentów, burząc poczucie własnej wartości w dzieciach i zawężając niezwykle bogatą różnorodność w monotonną zunifikowaną rzeczywistość ograniczoną ekstremalnie do kompetencji sprawdzalnych, wprowadzonych przez epokę Oświecenia: racjonalizm i intelektualizm. Dodatkowo mocno sformalizowana i zbiurokratyzowana nauka traci życie, barwy i siłę budzenia fascynacji (s. 270).

Interesujące jest także to, że doświadczenie pierwszych kilkunastu lat życia wywołuje powstanie w mózgu pewnych struktur, które będą służyły danej osobie przez resztę życia, tworząc niejako autostrady szybkie połączenia wymiany informacji, powodując takie a nie inne ułatwienia w działaniach, a więc rzutując na wybory sposobów odreagowania różnych sytuacji życiowych.

Książka Marzeny Żylińskiej proponuje konkretne zmiany w edukacji szkolnej. Autorka zapowiedziała wydanie kolejnej pozycji z zakresu neurodydaktyki z konkretnymi przykładami scenariuszy i szczegółową metodyką nauczania w zakresie różnych przedmiotów szkolnych. Neurodydaktyka nie dopuszcza bowiem tzw. „ukrzesłowienia" (termin autorki) dzieci, lecz zaleca wykorzystanie całego potencjału form nauczania, a to oznacza zrewolucjonizowanie nauki szkolnej. Książka brzmi w unison z myślą i dorobkiem neurologa z Ulm, Manfreda Spitzera, a także pedagoga sztuki z Liverpool (obecnie zamieszkałego w Los Angeles), Sir Kena Robinsona.

Pozycja ta pozwala dostrzec zarówno problemy obecnej tradycyjnej edukacji szkolnej, jak i możliwości (a nawet konieczności) dokonania w tym zakresie zmian, dających naszym dzieciom realną szansę przygotowania się w szkole do stawiania czoła problemom jutra.

Książka *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* powinna stać się lekturą dla studentów wszystkich kierunków z przygotowaniem nauczycielskim, osób zajmujących się wychowaniem i edukacją, nauczycieli, pedagogów, psychologów, dyrektorów szkół, twórców testów szkolnych, pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych a także rodziców i młodzieży. Marzena Żylińska zapoczątkowała tą pozycją w społeczeństwie polskim bardzo ważną dyskusję, której wyniki przesądzą o kształcie jutra.

CZĘŚĆ IV: SPRAWOZDZANIA

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej: *RODZINA JAKO PODMIOT (?) WSPARCIA*

Report from the Scientific Conference: FAMILY AS THE SUBJECT OF (?) SUPPORT

Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), 2014

Marzena Ruszkowska
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Ruszkowska M. (2014) *Sprawozdanie z konferencji Rodzina jako podmiot (?) wsparcia*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII), s. 60-61

W dniach 22-23 maja 2014 roku w Olsztynie, odbyła się Konferencja Naukowa, nt. *Rodzina jako Podmiot (?) Wsparcia.* Została ona zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Społecznej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olsztynie.

W skład Komitetu Naukowego weszli: prof. zw. dr hab. Józefa Brągiel (Uniwersytet Opolski), prof. dr hab. Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. Ewa Kantowicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), prof. dr hab. Andrzej Ładyżyński (Uniwersytet Wrocławski), prof. dr hab. Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), prof. dr hab. Joanna Ostrouch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), prof. dr hab. Jolanta Wojciechowska (Uniwersytet Gdański), prof. dr hab. Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Łódzki).

Komitet Organizacyjny konferencji tworzyli: dr hab. Ewa Kantowicz, prof. UWM, dr Małgorzata Ciczkowska - Giedziun, dr Bożena Chrostowska, dr Lidia Willan - Horla, mgr Magdalena Dymowska, dr Katarzyna Białobrzeska, dr Grażyna Orzechowska, dr Iwona Staszkiewicz - Grabarczyk, dr Cezary Kurkowski, dr Władysław Łuczak , dr Magdalena Zmysłowska, mgr Ewa Budziak, mgr Anna Godlewska, mgr Piotr Jasiński, mgr Paulina Białobrzewska, mgr Justyna Cherchowska.

Dwudniowe obrady rozpoczęły się 22 maja 2014 roku o godzinie 10.00. Uroczystego otwarcia dokonała dr hab. prof. UWM Ewa Kantowicz, dr hab. prof. UWM Małgorzata Suświłło - Dziekan Wydziału Nauk Społecznych oraz prof. zw. dr hab. Andrzej Olubiński – Prodziekan ds. Nauki.

Zaraz po otwarciu rozpoczęły się obrady plenarne pod przewodnictwem dr hab. prof. UWM Joanny Ostrouch – Kamińskiej z udziałem prof. zw. dr hab. Władysława Majkowskiego, który wygłosił referat, nt. „Podstawowych form instytucjonalnego wsparcia rodziny"; będącej podstawową wartością każdego Polaka. Profesor podkreślił znaczenie konstytucyjnych zapisów stojących na straży rodzin ubogich, patologicznych, wielodzietnych.

Kolejny prelegent prof. zw. dr hab. Andrzej Bałandynowicz przygotował wystąpienie pt. „Rodzina skazanych jako podmiot wsparcia kuratora w procesie resocjalizacji probacyjnej". Tę część zakończyła dr hab. Izabela Krasiejsko z tematem „Pedagogiczne aspekty pracy asystenta z rodziną". Swoje wystąpienie rozpoczęła ona od przedstawienia zmian do *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* zaproponowanych na Konferencji „Rodzina a nie instytucja", która odbyła się w dniu 21 maja 2014 roku w Warszawie w Sali Kolumnowej Sejmu RP, następnie przedstawiła zasadnicze aspekty pracy asystenta rodziny z różnego typu klientami.

Po krótkiej przerwie kawowej obrady plenarne poprowadziła dr hab. prof. UWM Ewa Kantowicz. W tej części pojawił się znamienity gość prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula z tematem: „Zasada komplementarności w pedagogice społecznej i pracy socjalnej. Wspomaganie, uzupełnianie czy zastępowanie funkcji rodziny współczesnej?". W wystąpieniu profesor zaznaczył rolę i rozumienie współczesnej rodziny, przypomniał też zasadnicze funkcje przez nią pełnione. Kolejne wystąpienie: „Od oglądu do wglądu. Przełom we współczesnych badaniach nad rodziną" zostało przygotowane przez dr hab. prof. UWM Joannę Ostrouch – Kamińską, w którym zostały zaprezentowane różne podejścia i aspekty życia rodzinnego (m.in.:

Adres do korespondencji: Marzena Ruszkowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II, ul. Sidorska 95/97 21-500 Biała Podlaska, e-mail: r-ska.marzena@wp.pl, tel. (83) 344-99-11

aspekt wychowawczy, psychospołeczny, ekonomiczny, kulturowy, aksjologiczny i in.). Kolejna prelegentka dr hab. Danuta Opozda z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego przybliżyła kwestię narracyjnego i psychoedukacyjnego modelu terapeutycznego. Ostatnie wystąpienie w języku angielskim przygotowała prof. Cristina Vieira z Portugalii.

Poobiednie obrady zostały wznowione z zachowaniem podziału na trzy sekcje: wsparcie społeczne w kontekście działań pomocowych; rodzice jako podmiot wsparcia: (w tym panel rodziny zastępcze); oblicza wsparcia dedykowane różnym podmiotom (dzieciom, młodzieży, osobom starszym, niepełnosprawnym, niedostosowanym). Poszczególne sekcje były moderowane przez profesorów i doktorów habilitowanych z udziałem doktorów, magistrów będących reprezentantami różnych środowisk naukowych oraz praktyków z ośrodków pomocy społecznej. Na uwagę zasługuje problematyka poruszana w jednej z sekcji dotycząca rodzicielstwa zastępczego jako specyficznej grupy rodzinnej. Uczestnicy w trakcie dyskusji próbowali wychwycić specyficzne problemy związane z funkcjonowaniem takiej rodziny, dostrzec rodzaje pomocy i wsparcia oferowanego rodzinom zastępczym przez instytucje pomocy społecznej i ocenić ich znaczenie.

Kolejny dzień to zarówno obrady plenarne jak i obrady w sekcjach tematycznych. W sesjach naukowych uczestniczyło około 100 osób, przedstawicieli polskich ośrodków, tj.: (Olsztyn, Białystok, Biała Podlaska, Siedlce, Lublin, Warszawa, Łódź, Kielce, Zielona Góra i in.), a także pracownicy i dyrektorzy pomocy społecznej oraz studenci i doktoranci Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego.

Dwudniowe obrady koncentrowały się na dyskusji wokół problematyki rodzinnej, sprzyjały wymianie doświadczeń i spostrzeżeń zarówno teoretyków jak i praktyków. Skupiły się na poszukiwaniu odpowiedzi czy rodzina i jej poszczególni członkowie traktowani są jako podmiot czy przedmiot wsparcia?

Spotkaniu naukowemu towarzyszyła również sesja posterowa w wykonaniu, m.in.: Naukowego Koła Pracy Socjalnej UWM, Koła Naukowego Geragogów UWM dotycząca działalności świetlicy socjoterapeutycznej, problematyki bezdomności, bezrobocia i in.